

**Os processos de significação presentes nas interações professor-aluno e a inclusão escolar
de crianças com deficiência intelectual**

Maria Aparecida de Carvalho Correia

Brasília – DF
Fevereiro de 2016



Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
Programa de Pós-graduação Stricto Sensu
Curso de Mestrado em Psicologia

**Os processos de significação presentes nas interações professor-aluno e a inclusão escolar
de crianças com deficiência intelectual**

Maria Aparecida de Carvalho Correia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu do UniCEUB como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Professora Orientadora: Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Brasília – DF
Fevereiro de 2016

Folha de Avaliação

Autora: Maria Aparecida de Carvalho Correia

Título: Os processos de significação presentes nas interações professor-aluno e a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira (Presidente)
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Profa. Dra. Sueli de Souza Dias (Membro)
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF

Profa. Dra. Ingrid Lilian Fuhr Raad (Membro)
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Campolina (Suplente)
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Brasília - DF
Fevereiro de 2016

Agradecimentos

E aprendi que se depende sempre, de tanta, muita, diferente gente

Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá

E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos

É tão bonito quando a gente vai à vida nos caminhos onde bate bem mais forte o coração

(Gonzaguinha, Caminhos do Coração)

Ser grato é reconhecer a importância de outras pessoas em sua vida e declarar o valor que elas têm para você.

Agradeço, portanto, primeiramente a Deus! A Ele toda a honra e toda a glória por mais essa conquista.

Agradeço ao meu pai, Domingos (*in memoriam*), em primeiro lugar pelo seu exemplo de vida. E também por ter um dia me dito que eu poderia ser o que quisesse desde que trabalhasse duro para isso. O senhor tinha razão, pai! E à minha mãe, Linda, por todo amor, incentivo e compreensão mesmo à distância.

Ao meu filho Daniel, companheirinho de todas as horas, obrigada por abrir mão de momentos de diversão e por relevar os momentos em que a mamãe esteve mais impaciente do que nunca!

Ao meu namorado Leonardo, não tenho palavras para agradecer: pelo carinho, apoio, paciência, disponibilidade, companheirismo...espero um dia poder lhe retribuir!

Aos irmãos, irmãs, amigos...todos aqueles que participaram, de alguma forma, desse processo de amadurecimento pessoal e acadêmico, meu sincero agradecimento.

Agradeço à minha orientadora de pesquisa, Ana Flávia do Amaral Madureira, pela dedicação incansável, pelo trabalho preciso de orientação, pelos elogios, pelas críticas e pelas exigências, mas principalmente por permitir que eu fosse autêntica em minha pesquisa.

Aos(às) colegas do curso de Mestrado, em especial à Ana Luiza, por terem compartilhado essa jornada comigo.

Agradeço, ainda, a todos(as) professores(as) do curso de Mestrado em Psicologia, pelo conhecimento compartilhado, pela generosidade e compreensão dos meus limites.

Em especial, agradeço à equipe da Escola Classe que aceitou fazer parte deste trabalho, particularmente à Coordenadora Pedagógica que me acolheu e abriu as portas da escola para mim. Sem vocês, nada disso seria possível.

“É claro que somos apenas primatas evoluídos vivendo em um planeta pequeno que orbita uma estrela comum, localizada no subúrbio de uma de bilhões de galáxias. Mas, desde o começo da civilização, as pessoas tentam entender a ordem fundamental do mundo. Deve haver algo muito especial sobre os limites do universo. E o que pode ser mais especial do que não haver limites? Não deve haver limites para o esforço humano, somos todos diferentes. Por pior que a vida possa parecer, sempre há algo que possamos fazer em que podemos obter sucesso. Enquanto houver vida, haverá esperança” (Stephen Hawking, filme “A Teoria de Tudo”).

Sumário

Agradecimentos.....	iv
Lista de Figuras e Tabelas.....	ix
Resumo.....	x
Abstract.....	xi
Introdução.....	1
Objetivo Geral.....	7
Objetivos Específicos.....	7
1. Alteridade e Preconceito: Formação Social e Psicológica da Exclusão.....	8
1.1. O paradigma da exclusão: a mesmidade como parâmetro.....	8
1.2. Preconceito e exclusão: duas faces de uma mesma moeda.....	18
1.3. A escola como espaço contraditório de exclusão e inclusão.....	24
2. Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual: Princípios Teóricos, Panorama Histórico e Modelo Atual.....	30
2.1. Sobre a deficiência: de onde veio, o que é e para onde vai?.....	31
2.2. A educação inclusiva: processo histórico e concepções atuais.....	42
2.3. A trajetória da educação inclusiva no Brasil.....	53
2.4. Informações sobre a inclusão escolar no Distrito Federal.....	64
3. Os Processos de Significação nas Interações Professor-Aluno e seu Papel na Inclusão Escolar.....	71
3.1. A psicologia cultural, os signos e os processos de significação.....	72
3.2. As interações professor-aluno e o papel do docente na inclusão escolar.....	80
3.3. Implicações dos processos de significação construídos pelos professores na adoção de estratégias pedagógicas favoráveis à inclusão escolar.....	92
4. Metodologia.....	103
4.1. Local da pesquisa.....	107
4.2. Participantes.....	109
4.3. Instrumentos e materiais.....	111

4.4.	Procedimentos de construção de informações.....	112
4.5.	Procedimentos de análise.....	117
5.	Resultados e Discussão.....	124
5.1.	Considerações sobre a escola escolhida e sua proposta inclusiva.....	124
5.2.	Análise das entrevistas.....	129
5.2.1.	Formação e trajetória profissional.....	129
5.2.2.	Concepções e crenças sobre deficiências.....	139
5.2.3.	Preconceito e discriminação contra os alunos com necessidades educacionais especiais.....	153
5.2.4.	Inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual.....	161
5.2.5.	Estratégias pedagógicas voltadas para a inclusão escolar.....	180
5.3.	Análise das interações entre professores e alunos a partir das observações.....	195
	Considerações Finais.....	218
	Referências.....	226
	Anexos.....	236
	Anexo 1 – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP.....	237
	Anexo 2 – Termo de aceite institucional.....	240
	Anexo 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido: Entrevistas semiestruturadas.....	241
	Anexo 4 - Termo de consentimento livre e esclarecido: Observações diretas.....	244
	Anexo 5 – Roteiro de entrevista para professores.....	247
	Anexo 6 – Roteiro de observação.....	250

Lista de figuras e tabelas

Tabela 1 - Matrículas em classes comuns na rede pública.....	66
Tabela 2 - Matrículas em classes/instituições especiais na rede pública.....	67
Tabela 3 - Informações sobre os professores que participaram das entrevistas.....	111
Figura 1 - Matrículas em classes comuns x classes ou instituições especiais na rede pública, entre 2003 e 2013.....	68
Figura 2 - Quantitativo de escolas com matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns, entre 2003 e 2014.....	69
Figura 3 - Construção de um signo multinível.....	78
Figura 4 - Teoria dos Campos Afetivos.....	93

Resumo

Toda criança tem o direito de ter acesso à escola em uma classe regular. Entretanto, na prática, ainda é possível observar que muitas instituições escolares não se encontram preparadas para acolher crianças com necessidades educacionais especiais e prestar o atendimento educacional que elas demandam. Esta pesquisa buscou problematizar o tema da inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual, partindo do pressuposto que as 'deficiências' são na verdade uma produção sociocultural e não um limite biológico em si. A partir da perspectiva teórica da Psicologia Cultural, o objetivo da pesquisa foi analisar como os significados construídos por professores e manifestados nas interações em sala de aula refletem na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, em duas salas de aula de Ensino Fundamental I de uma instituição pública de ensino do Distrito Federal. Foi utilizada uma metodologia qualitativa de investigação, organizada em duas etapas: (a) entrevistas semiestruturadas com oito professores, visando identificar e analisar os significados construídos a respeito da inclusão de alunos com deficiência intelectual; e (b) observação direta em duas turmas regulares, para analisar, a partir das interações professor-aluno no contexto de sala de aula, como estes significados refletem nas práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência intelectual. Constatou-se que a maioria dos professores entrevistados manifesta significados favoráveis à inclusão escolar e que a instituição escolar que contribuiu com a pesquisa também adota práticas favoráveis à inclusão. Concluiu-se das observações que os significados identificados nas entrevistas e manifestados nas interações em sala de aula, orientaram, de diferentes formas, as professoras em suas práticas e estratégias pedagógicas, interferindo, tanto positiva, quanto negativamente, nos processos de inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Deficiência intelectual, Significados, Interação professor-aluno.

Abstract

Every child has the right to have access to school in a regular class. However, in practice, it is still possible to note that many educational institutions are not prepared to accept children with special educational needs and provide the educational services that they require. This research aimed to discuss the issue of educational inclusion of children with intellectual disabilities, on the assumption that the 'shortcomings' are actually a socio-cultural production and not a biological limit itself. From the theoretical perspective of Cultural Psychology, the research aimed to analyze how the meanings constructed by teachers and manifested in the interactions in the classroom reflected in school inclusion of students with intellectual disabilities, in two Fundamental I classrooms of a public school in the Federal District. It was used a qualitative methodology, organized in two phases: (a) semi-structured interviews with eight teachers, to identify and analyze the meanings constructed about the inclusion of students with intellectual disabilities; and (b) direct observation in two regular classes, to analyze, from the teacher-student interactions in the classroom context, as these meanings reflect on teaching practices directed to students with intellectual disabilities. It was found that most teachers interviewed expressed meanings in favor of school inclusion of students with intellectual disabilities and that the school in focus also adopts favorable practices to the inclusion. It was concluded from the observations that the meanings identified in interviews and manifested in the interactions in the classroom, guided, in different ways, the teachers in their practices and teaching strategies, interfering, both positive and negatively, in the process of inclusion of students with intellectual disabilities.

Keywords: Educational inclusion, Intellectual disability, Meanings, Interaction between teacher and students.

Introdução

Passamos por este mundo apenas uma vez. Poucas tragédias podem ser maiores do que a atrofia da vida; poucas injustiças podem ser mais profundas do que ser privado da oportunidade de competir, ou mesmo de ter esperança, por causa da imposição de um limite externo, mas que se tenta fazer passar por interno (Gould, 1991, p. 13).

Identificar e se apropriar de um tema de pesquisa em uma área de conhecimento diferente da sua formação acadêmica nem sempre é tarefa fácil. Por este motivo, ao escolher o Mestrado em Psicologia do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, na linha de pesquisa Psicologia e Educação, a autora deste trabalho, graduada em Direito, optou inicialmente por fazer algumas disciplinas como aluna especial para se inteirar do universo no qual estaria inserida a partir de então. Parece ter sido uma boa estratégia, pois o referencial teórico a que teve acesso nesse primeiro momento foi de fundamental importância para a escolha do seu objeto de pesquisa.

O interesse em se aprofundar no tema da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais surgiu, inicialmente, das discussões levantadas no decorrer das duas disciplinas realizadas como aluna especial (Educação e Desenvolvimento Psicológico e Diversidade e Educação) e da experiência de mergulhar no universo da educação e suas interfaces com a psicologia. À época em que estava concluindo a segunda disciplina, tramitava o Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 8.035/2010, que visava aprovar o Plano Nacional de Educação – PNE para os próximos dez anos. Havia uma grande polêmica em torno do projeto, visto que uma das redações do texto levava ao entendimento de que a universalização da

inclusão escolar seria obrigatória e restrita às escolas regulares, o que poderia significar o fim do financiamento público em relação às instituições de ensino especial a partir do ano de 2016.

O paradoxo gerado por essa proposição legislativa repercutiu na mídia e gerou insegurança em pais, alunos e profissionais dessas instituições, levando, assim, a um debate sobre questões como: preparo das escolas regulares para receber tantos alunos com necessidades educacionais especiais, possibilidade de fechamento das instituições de ensino especial e direito de escolha dos pais e familiares desses alunos. Contudo, na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania – CCJ do Senado Federal, o texto foi revisto, voltando incluir a palavra “preferencialmente”, amenizando o temor e o desconforto dos grupos sociais envolvidos no debate.

O tema chamou a atenção da autora desta Dissertação de Mestrado, como advogada, por tratar de direitos de pessoas que não têm como reivindicar algo por elas mesmas, ou seja, as crianças com necessidades educacionais especiais. Comoveu-lhe, como mãe, pelo sentimento de empatia em relação aos pais que tentam oferecer a melhor educação para seus filhos e, ao mesmo tempo, querem protegê-los de discriminações e preconceitos. E desafiou-lhe, pois ao tomar conhecimento de pesquisas sobre a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais, percebeu que ainda há muito que se fazer para torná-la efetivamente compatível com uma ética inclusiva.

Iniciou, assim, sua incursão no tema por meio dessa “janela” e, ao final, foi possível percorrer diversos “cômodos” dessa construção, fechando algumas portas, abrindo outras, sempre com objetivo de ampliar os horizontes do conhecimento para contribuir de forma autêntica e consubstanciada para a discussão a respeito da inclusão escolar.

Tendo em vista a necessidade de delimitação do tema e do problema de pesquisa, decidiu-se por focar a questão da prática pedagógica, ou seja, como essa inclusão acontece no dia a dia da escola, e os fatores que poderiam favorecer a inclusão em si, mais especificamente as interações entre os professores e alunos e os significados que as permeiam. O processo de ensino-aprendizagem, para Tacca (2000), encontra-se imerso em redes de significação que nem sempre se expressam unicamente nos métodos e técnicas de ensino, mas vão além, refletindo nas próprias interações entre professores e alunos. Nesse sentido, o questionamento central desta pesquisa é: quais as influências dos significados construídos por professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual?

Em uma concepção educacional inclusiva, altera-se a visão de que o fracasso escolar decorre de características inerentes aos alunos, passando-se a observar a responsabilidade que a escola tem de se adaptar para proporcionar um ensino adequado a todos (Glat & Pletsh, 2012; Tacca, 2000). Para os fins propostos nesta pesquisa, a inclusão tem como foco os alunos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente as crianças com deficiência intelectual, por ser ainda considerada como um desafio para professores e outros profissionais da educação, posto que é vista por muitos como um fator “impeditivo para o desenvolvimento cognitivo e a escolarização” destas crianças (Teles, 2010, p.vii).

Cabe esclarecer que a educação inclusiva deve proporcionar mais do que a simples acessibilidade e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais em escolas de ensino regular. Deve, principalmente, promover a sua aprendizagem (Glat, 2011). Por este motivo, a presente pesquisa buscou identificar práticas favoráveis à inclusão e não apenas verificar a aplicabilidade prática das políticas e normas referentes à educação inclusiva.

A inclusão escolar é um tema amplamente discutido e analisado no Brasil, especialmente nas duas últimas décadas, mas ainda há espaço para análises mais específicas e aprofundadas a seu respeito. É importante, sobretudo, pesquisar sobre práticas pedagógicas de sucesso adotadas por escolas, ou mesmo por docentes isoladamente, que orientem a formulação de novas propostas, tanto para a formação de professores e outros profissionais que trabalham diretamente com a educação inclusiva, quanto para o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitem um aprimoramento nas relações pedagógicas (Martínez, 2007).

No mesmo sentido, Glat (2011) alerta para a importância de se avançar e desenvolver estudos que possam levantar indícios sobre como estimular o desenvolvimento individual e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de permitir a sua inclusão social plena. Este estudo pretende ir além dos aspectos formais e burocráticos da educação inclusiva e justifica-se por buscar analisar em que medida os significados sobre temas como convivência com as diferenças, respeito ao outro, preconceito, etc., construídos e manifestados por professores nas interações cotidianas estabelecidas com seus alunos, favorecem a inclusão de crianças com deficiência intelectual, em duas salas de aula de uma escola do Ensino Fundamental I, da rede pública do Distrito Federal.

A opção pelo desenvolvimento da pesquisa em escolas públicas deveu-se, primeiramente, ao compromisso social da pesquisadora. Pelo fato de as escolas públicas serem, geralmente, mais carentes de recursos e apresentarem uma maior proporção de alunos com necessidades educacionais especiais e com deficiências, faz-se necessário empreender estudos que favoreçam esse público de forma a apresentar possíveis alternativas para os problemas vigentes, sem necessariamente envolver maiores aportes financeiros. É de conhecimento público que as escolas particulares ainda dificultam o acesso de crianças com necessidades educacionais

especiais e com deficiências, por diversos motivos, embora haja uma legislação que proíba essa prática. Por outro lado, na rede pública do DF, há uma Subsecretaria específica para os assuntos da inclusão educacional, voltada para a implementação das políticas inclusivas, o que favorece, de certa forma, uma maior visibilidade dessas políticas na esfera pública do que na privada. Uma das motivações para a realização da pesquisa seria a possibilidade de ensejar reflexões críticas sobre esta realidade e fornecer insumos para eventuais mudanças.

Esta pesquisa propõe-se, também, a contribuir para ampliar a discussão sobre os significados que permeiam as interações professor-aluno, com vistas a incentivar a construção de um novo olhar sobre o respeito às diferenças e à heterogeneidade no espaço escolar que venha a fomentar a desconstrução dos fatores que levam à exclusão. Isto porque, mais do que incentivar a inclusão, os atores sociais (todos os que se encontram envolvidos, de alguma forma, no processo educacional) deveriam compreender que ela só é necessária devido aos processos de exclusão construídos e reforçados historicamente. Portanto, focar restritivamente na inclusão escolar sem considerar e problematizar os fatores excludentes é perpetuar uma história de desigualdade, preconceito e sofrimento aos que estão sujeitos a eles.

As políticas de inclusão hoje adotadas são ferramentas utilizadas para amenizar as injustiças sociais em vários âmbitos, porém, não deveriam ser um fim em si mesmas. A inclusão não deve ser vista como o oposto positivo da exclusão, porque, na verdade, a primeira só existe em função da segunda e enquanto as práticas inclusivas forem necessárias, significa que as pessoas continuam reconhecendo a existência do ‘normal’ e do ‘anormal’, do “mesmo” e do “outro” (Skliar, 2003).

Em outras palavras, quando for possível lançar um olhar mais sensível às especificidades dos nossos semelhantes e não mais compará-los a um padrão estipulado, poder-

se-á dizer que não há mais exclusão e a inclusão passará a ser desnecessária. Por enquanto, deve-se buscar a forma mais adequada e eficiente para minimizar os efeitos da exclusão nas vidas daqueles que não escolheram ser ‘os outros’.

Após prestar esses primeiros esclarecimentos quanto à relevância e o direcionamento do presente trabalho, cabe apresentar, de forma sintética, como se encontra estruturado. Após a introdução, serão apresentados os objetivos da pesquisa, tanto o geral quanto os específicos. Em seguida, a fundamentação teórica subdivide-se em três tópicos, que abordam os temas centrais da pesquisa e consubstanciam a análise das informações construídas. São eles:

1. Alteridade e Preconceito: Formação Social e Psicológica da Exclusão.
2. Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual: Princípios Teóricos, Panorama Histórico e Modelo Atual.
3. Os Processos de Significação nas Interações Professor-Aluno e seu Papel na Inclusão Escolar.

Após a fundamentação teórica, encontra-se descrita a metodologia adotada na realização da pesquisa, com os pressupostos epistemológicos e as informações a respeito do local da pesquisa, dos participantes, instrumentos e materiais utilizados, procedimentos adotados para construção de informações e procedimentos de análise.

Por fim, são apresentados os resultados obtidos nas duas etapas da pesquisa, a de entrevistas semiestruturadas e a de observações diretas, bem como são desenvolvidas as discussões fundamentadas na teoria previamente enunciada, culminando com as considerações finais.

A seguir, então, serão descritos os objetivos que orientaram a pesquisa.

Objetivo geral

Analisar como os significados construídos pelos professores e manifestados nas interações em sala de aula refletem na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, em duas salas de aula de Ensino Fundamental I de uma instituição pública de ensino no Distrito Federal.

Objetivos específicos:

1) Identificar e analisar, no discurso de professores de uma escola pública do DF, os significados construídos a respeito da inclusão de alunos com deficiência intelectual.

2) Identificar e analisar, a partir da dinâmica das interações professor-alunos no contexto de sala de aula de uma escola pública do Distrito Federal, como os significados construídos pelos professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual refletem nas práticas pedagógicas direcionadas a estes alunos.

1. Alteridade e Preconceito: Formação Social e Psicológica da Exclusão

E continuar desalinhados, desencaixados, surpresos, para não continuar acreditando que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade (Skliar, 2003, p. 20).

O primeiro tópico desta seção tem por objetivo possibilitar a reflexão sobre conceitos e termos por vezes utilizados de forma irrefletida, que podem vir a reforçar atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias.

Como o cerne da pesquisa gira em torno da construção de significados, então se justifica que o ponto de partida da sua fundamentação teórica seja a problematização de temas como alteridade, diversidade, mesmidade, exclusão, inclusão, preconceito, discriminação, bem como a análise do papel da escola como um dos agentes da exclusão. Não se pretende padronizar entendimentos ou estabelecer parâmetros de comportamento, mas oferecer elementos para um novo olhar que possibilite o germinar de novos significados voltados para uma sociedade mais aberta à pluralidade e ao acolhimento de todos.

1.1. O paradigma da exclusão: a mesmidade como parâmetro

Para desenvolver uma análise sobre as políticas de educação inclusiva faz-se necessário, primeiramente, indagar o porquê do seu surgimento, ou mesmo, a razão da sua existência em si. Isto porque não seria necessário pensar em inclusão se, em primeira mão, não

existisse a exclusão. Pode-se dizer que o processo de exclusão aparece como um resultado sociocultural do preconceito e da discriminação contra os “diferentes”, da falta de compreensão a respeito da heterogeneidade inerente aos seres humanos e emerge das relações de poder historicamente estabelecidas entre os indivíduos inseridos nas múltiplas esferas sociais.

Para iniciar a análise sobre a inclusão/exclusão e suas consequências, vale a pena remeter à obra “Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?” de Carlos Skliar (2003), que versa sobre a constituição da exclusão, dos excluídos, ou, como faz questão de ressaltar o autor, “dos outros”. Considera-se essa remissão importante para o presente trabalho de pesquisa, porque a análise filosófica realizada pelo autor sobre tais aspectos foge do lugar comum e questiona a utilização irrefletida de conceitos considerados como politicamente corretos, além de outras condutas praticadas inadvertidamente que acabam por reforçar a exclusão, em busca de uma redenção ética para os “outros” excluídos.

Skliar (2003) inicia sua reflexão questionando quem são os outros, ou melhor, questionando o porquê dessa pergunta sobre o outro. Em sua análise, essa pergunta não provém desse outro, não está preocupada com o que ele pensa e como ele se sente em ser denominado como “outro”. O autor ironiza a frase feita “Todos somos, em certa medida outros” (Skliar, 2003, p. 25), alertando para a banalização de determinados termos, que, na verdade, são vazios de sentido. Ou seja, o autor causa certo desconforto ao demonstrar que, por vezes, as pessoas consideram que estão agindo corretamente, quando apenas estão seguindo um fluxo programado, sem refletir de modo mais aprofundado sobre o porquê de suas ações e das expressões que utilizam.

Para analisar a concepção do “outro”, Skliar (2003) distingue dois tipos de alteridade, fundamentando-se em Baudrillard e Guillaume:

Em todo outro (...) existe o próximo – esse que não sou eu, esse que é diferente de mim, mas que posso compreender, ver e assimilar – e também o outro radical, (in) assimilável, incompreensível e inclusive impensável (Baudrillard & Guillaume, 2000, citados por Skliar, 2003, p. 26).

Ou seja, há a alteridade aceitável, com a qual é possível a convivência e que comporta diferenças assimiláveis, e há a alteridade radical, que reflete aquilo que é inaceitável e incompreensível, que não faz parte do “nós” e não é reconhecido como parte do “mesmo”. Por isso, Skliar (2003) critica em seu texto a utilização indiscriminada do termo “diversidade”, pois para ele parte-se do princípio de que diversos são os outros, sob a concepção da alteridade radical. Dos conceitos abordados por Myers (1995), endogrupo (grupo de pessoas que compartilham uma identidade comum) e exogrupo (grupo de pessoas diferentes das que pertencem ao endogrupo), percebe-se que aceitar a diversidade, em uma perspectiva de alteridade radical, seria abrir uma exceção para considerar a existência daqueles que são de fora do endogrupo, pois suas características ou comportamentos são considerados incompatíveis com a visão de mundo e os padrões compartilhados pelo próprio grupo.

Seguindo em sua análise filosófica, Skliar (2003) revela como a mesmidade foi construída durante a história da humanidade, especialmente durante o *amadurecimento* da modernidade, iniciado em meados do século XVII na Europa Ocidental, como parte de um projeto cultural e de instituição de um modelo social. Assim, foram revestidos de legitimidade “a autoimagem de superioridade da civilização moderna, a ideia de desenvolvimento para os mais *bárbaros*, as guerras coloniais *justas*, a culpabilização do *outro*, o sacrifício necessário do *outro*, o progresso do *mesmo* e o retrocesso do *outro*” (Skliar, 2003, p. 53).

Parâmetros de normalidade e de superioridade foram estabelecidos paulatinamente. A modernidade surge com uma necessidade voraz de classificação, poder e ordem. Com o ímpeto de se atribuir denominação a tudo, surgem as incongruências, as indefinições, os inomináveis: aqueles que não se enquadravam nas definições e previsões representavam a desordem, devendo, então, ficar à margem, excluídos (Skliar, 2003). A exclusão, portanto, não foi estabelecida por um poder central que definiu o normal e o anormal, mas foi se consolidando, desde os primórdios da humanidade, mediante a disseminação de usos e costumes, até se enraizar afetivamente como norma moral e social.

A construção social da alteridade, por meio da linguagem e da representação, a contrapôs à mesmidade, sendo que, segundo Skliar (2003), as duas são disjuntivas, não podem existir ao mesmo tempo e no mesmo lugar. O que é “outro”, não pode ser “mesmo”. O “mesmo” seria a ordem, o centro, o ponto de partida; o “outro” seria o caos, a periferia. Classificar é estabelecer de forma coercitiva a exclusão ou a inclusão, com base em fatores impostos historicamente (Skliar, 2003).

A classificação também tem o condão de promover a quantificação, a manipulação numérica desses outros - estatísticas sobre a pobreza, matanças étnico-religiosas, violência contra homossexuais, exclusão de “deficientes”, etc. Como ressalta o autor, são outros “sem rosto, sem língua, sem corpo ou mesmo com um rosto, uma língua e um corpo devidamente medidos” (Skliar, 2003, p. 75). Há, portanto, a necessidade premente de se identificar esse outro, para se combater sua existência disjuntiva, que desconsidera uma existência natural ou material da alteridade, pois o outro seria constituído apenas pela linguagem e pelos sistemas de classificação (Skliar, 2003). O outro, nessa concepção, é sempre visto como o diverso, o diferente e o distinto:

Diverso, como o desviar-se, como o afastar-se de seu caminho, como algo que habita em diferentes sentidos, como algo que se dirige para diversas e opostas partes, como alguma coisa a ser albergada, hospedada” (Diccionario Latino-Espanhol, 1950, p. 147). Diferente, em sua raiz latina: *dis*, como divisão e/ou negação; *ferre*, que significa levar com violência, arrastar. O outro diferente, que é arrastado a partir de uma identidade original e localizado como seu oposto, negativo. Em síntese: o outro que está em um único tempo, e em um único tempo que o arrasta com violência.

É distinto, também em seu significado latino: *dis*, como divisão e/ou negação; *tinguere*, cujo sentido mais próximo é o de pintar, tingir, etc. O outro distinto, que é mimetizado para parecer-se ao *si mesmo*, à identidade supostamente original. (Skliar, 2003, pp. 61-62).

No dicionário Caldas Aulete (Geiger, 2012), assim está conceituada a diversidade: “1 Qualidade ou condição de diferente (...). 2 Divergência, oposição (...). 3 Multiplicidade (...)”. (Geiger, 2012, p. 308). Assim, o termo pode ser empregado com a ideia de contraposição a algo, ou com o sentido de multiplicidade. Por esse motivo, há que se atentar para o uso indiscriminado da expressão diversidade, como característica de determinados grupos socialmente classificados seja por gênero, orientação afetivo-sexual, deficiências, raça, ou outros marcadores sociais, para que não seja entendida como o reconhecimento de aspectos que compõem uma oposição a um suposto padrão.

A utilização do termo diversidade normalmente faz parte de um discurso que visa naturalizar as diferenças e amenizar as desigualdades existentes na sociedade, mas o autor (Skliar, 2003) problematiza a sua conceituação, visando alertar para a banalização do termo.

Uma vez aceita ou tolerada a diversidade, sem que haja a reflexão sobre os padrões de normalidade, haverá sempre que se reafirmar o diverso como algo que foge ao padrão mas que, por convenção social, deve ser respeitado.

Já o termo “heterogêneo”, significa “Formado por elementos diferentes e variados” (Geiger, 2012, p. 461). Partindo-se, portanto, de uma concepção de heterogeneidade da sociedade, seria possível estabelecer um olhar mais acolhedor para as singularidades inerentes a cada ser humano, sem um padrão comparativo. Porém, ainda não é o que se observa na atualidade. Embora seja corriqueira a utilização de discursos politicamente corretos, as representações excludentes mantêm-se implícitas e intactas. Estas representações podem ser compreendidas como “(...) práticas de significação e sistemas simbólicos por meio dos quais se produzem significados que nos posicionam como sujeitos” (Woodward, 1997, citado por Skliar, 2003, p. 70).

O posicionamento como sujeito encontra-se, portanto, permeado por significados culturais socialmente produzidos, inclusive pela construção discursiva de que a exclusão é resultado de aspectos negativos presentes na identidade do indivíduo, atribuindo-lhe a responsabilidade pela sua própria exclusão (Skliar, 2003). Ou seja, o culpado pela exclusão é o excluído, por faltar-lhe algum atributo para a convivência social plena, ou devido a alguma característica que lhe impeça de participar plenamente da sociedade. Mas o autor (Skliar, 2003) rechaça veementemente essa concepção, afirmando que a exclusão é, na verdade:

Um processo cultural, e não uma propriedade do sujeito; a criação de uma norma que proíbe, e não um atributo objetivo do sujeito; um discurso de verdade, e não uma fronteira explícita; a interdição do outro, e não o seu isolamento voluntário: o termo

exclusão, que foi naturalmente localizado no espaço individual do outro, parece deslizar-se na direção de uma dinâmica de relações sociais, culturais, políticas, linguísticas, etc., que enfatizam a ação até o sujeito, e não sua própria essência, seus atributos ou sua falta de atributos, sua responsabilidade ou sua irresponsabilidade. (Skliar, 2003, p. 91)

Na exclusão por meio de uma norma, seja ela social ou jurídica, nega-se a determinados sujeitos o direito ao seu próprio corpo, à sua própria cultura, à sua própria sexualidade e, especialmente, o direito a ser diferente, à não-mesmidade (Skliar, 2003). A exclusão seria, dentre outras coisas, uma “desqualificação e/ou desafiliação social” (Paugam, 1999, citado por Skliar, 2003, p. 86-87), gerando a ruptura de vínculos sociais dos indivíduos excluídos, que passariam a depender do assistencialismo e das modalidades de integração ou inclusão, para ter acesso ao que lhes era de direito. Percebe-se, então, que o sistema primeiramente exclui, para, em seguida, oferecer ou impor a inclusão.

A partir dessa contraposição binária, definiu-se exclusão como o negativo e inclusão, necessariamente, como o positivo. Entretanto, não é comum a problematização crítica dessa relação de causa-efeito. A inclusão é, geralmente, apontada como única via para os excluídos, seja pelas políticas governamentais, seja pela mídia, ou mesmo pelos trabalhos acadêmicos. A inclusão total dos excluídos seria a realização do ideal de igualdade... Será?

Skliar (2003) aponta, primeiro, para um ponto controverso desse sistema binário: dificilmente haverá uma completa exclusão, ou uma inclusão absoluta, tendo em vista o complexo cenário estabelecido nas sociedades contemporâneas e os múltiplos papéis sociais representados pelos sujeitos que nela vivem. Além disso, como já mencionado anteriormente,

somente em um sistema que produz a exclusão, se fará necessária a inclusão. E esta inclusão pressupõe, ainda, uma relativização do que o excluído representa: “Em outras palavras, a inclusão não é o contrário da exclusão, e sim um mecanismo do poder disciplinar que a substitui, que ocupa sua espacialidade, sendo ambas as figuras igualmente um mecanismo de controle” (Skliar, 2003, p. 96).

Embora seja necessário tecer críticas sobre a imposição da inclusão como única via para a inserção social das pessoas excluídas socialmente, cabe esclarecer que esta pesquisa não pretende desconsiderar ou diminuir a importância das políticas inclusivas. Pelo contrário! O presente trabalho reconhece que, nas atuais circunstâncias, a inclusão se configura como um meio, talvez o único, de acesso a direitos que são negados a pessoas devido a determinados marcadores sociais, que as vinculam a grupos historicamente excluídos. Configura-se, também, como um incentivo para a promoção de práticas positivas de inclusão escolar e dos principais fatores que contribuem para a sua concretização. Entretanto, é particularmente importante esse questionamento feito por Skliar sobre a produção da exclusão e a consequente imposição da inclusão, para que esse ciclo possa ser interrompido, evitando, assim, mais sofrimento para os que não se enquadram nos padrões sociais hegemônicos.

Sobre a produção da exclusão, é importante contextualizar como pode ocorrer contemporaneamente. Com relação especificamente às diferenças observadas a partir de características biológicas, alguns pais, embora demonstrem todo amor e dedicação para com os seus filhos, começam a manifestar preocupação com o seu desenvolvimento e a sua inserção no grupo social a que pertencem. Assim, muitos procuram identificar o que há de errado com a criança e quais os melhores métodos para impulsionar o seu desenvolvimento, recorrendo, para tanto, a avaliações que possibilitem um diagnóstico. Com o diagnóstico em mãos, parte-se em

busca da “adequação” dessa criança, em face do que lhe foi apontado como limitação, ao que é exigido pela sociedade. Eis aí o ponto para o qual Vigotski (1997) chama a atenção: não é a dita “deficiência” que limita, mas o que a sociedade espera dessa criança e disponibiliza como ferramentas culturais para seu desenvolvimento. E então, em maior ou em menor escala, por onde essa criança passar, ela estará sujeita à comparação com o que é estabelecido como “normal” pelo seu próprio grupo social.

O diagnóstico tão almejado por algumas famílias, pela escola, pela sociedade, acaba por rotular a criança e, por conseguinte, define seu destino de incapacidade, de inadequação (Tunes & Pedroza, 2011). Fabrica-se, então, um “deficiente” (Skliar, 2003), e surge a necessidade de normalizá-lo, na maioria das vezes por meio da medicalização, com impacto na convivência social da pessoa, com consequências danosas e indesejadas, configurando o que Raad e Tunes (2011) consideram como uma iatrogênese social. O estabelecimento de rótulos faz parte de uma estrutura de dominação e define não apenas as pessoas, mas também as relações sociais, com base em uma ideologia normalizadora (Raad & Tunes, 2011).

A necessidade de classificação e categorização leva à exclusão de determinados espaços e grupos sociais, ou à manifestação de condescendência, de aceitação da diferença, de tolerância ao estranho, como se fosse outorgado a alguém o direito de julgar o que pode ser aceito ou tolerado pelo padrão normativo, ou de autorizar o outro a ser o que ele é. A própria noção de tolerância envolve a pressuposição de superioridade daquele que é o correto, a norma, por tolerar a existência do que foge do seu parâmetro de normalidade (Skliar, 2003).

E é justamente isso que Skliar (2003) questiona: a ditadura do mesmo. Ele ressalta que o discurso de afirmação das diferenças parte do princípio da inexistência de igualdade. Mas na realidade, deveriam se contrapor: diferença x mesmidade e igualdade x desigualdade.

Há uma tentativa por parte do autor (Skliar, 2003) de não limitar o outro, o diferente, a determinadas características que o enquadrariam em uma categoria social. Sua intenção é ampliar as possibilidades de ser diferente e “afirmar a multiplicidade e a singularidade das valorações em um sujeito” (Skliar, 2003, p. 147): multiplicidade, porque todo ser humano é plural (socialmente, culturalmente, psicologicamente, etc); e singularidade, porque não há dois seres humanos iguais (socialmente, culturalmente, psicologicamente, etc).

Com relação à alteridade “deficiente”, Skliar (2003, p. 155) desafia a olhar “no sentido de perceber, com perplexidade, como esse outro foi produzido, governado, inventado e traduzido”, sem que novas categorizações e classificações sejam criadas. Sem que haja a necessidade de enquadrá-lo em uma educação cuja ideia de inclusão parte da utilização de técnicas e tecnologias que orientam o outro com deficiência para uma normalização, pois, como descreve o autor:

A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e que apresenta características universais deveria ser, mais uma vez, problematizada epistemologicamente (...). Para expressá-lo de forma ainda mais contundente: a deficiência não é uma questão biológica, mas uma retórica cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes e/ou de suas famílias e/ou dos especialistas. A deficiência está relacionada à ideia mesma da normalidade e à sua historicidade. (Skliar, 2003, p. 158).

Essa compreensão é também defendida por Vigotski (1997), para quem a deficiência é um problema social, uma inaptidão da sociedade de lidar com o diferente, visto que organiza as

ferramentas, os aparatos e as instituições conforme os padrões de normalidade estabelecidos culturalmente. Portanto, a exclusão, e a consequente necessidade de inclusão, das pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais, são ambas uma construção histórico-cultural. E a normalidade, ou mesmidade, estabelecida como parâmetro é o que gera toda uma gama de preconceitos e discriminações contra aqueles que fogem desse padrão.

1.2. Preconceito e exclusão: duas faces de uma mesma moeda

A existência de representações hegemônicas sobre o ser humano possibilita o estabelecimento das desigualdades e das relações de dominação e exclusão observadas no convívio social. Dessa forma, pode-se dizer que o preconceito se inicia no nível macro social (da cultura coletiva), e passa do plano intersíquico (interações sociais) para o intrapsíquico (subjetividade) (Madureira, 2007). Não se nasce com preconceito, este não é uma característica pessoal inata. Há um processo de internalização constituído pelo meio sociocultural em que estão inseridas as pessoas, que irá direcionar o preconceito a determinados grupos e seus membros, pelo simples fato de terem características que os distinguem do padrão estabelecido como “normal” neste meio.

Em sua obra “Prejuicio: desagrado por los demás”, Myers (1995, p 346) faz uma análise a respeito do preconceito e o define como uma “atitude negativa injustificada em relação a um grupo e seus membros individuais”. É um juízo prévio, ou seja, sem fundamento para existir; é uma atitude, composta por sentimentos, tendências de ação e crenças; e é uma avaliação negativa baseada em estereótipos hipergeneralizados e equivocados (Myers, 1995). Para o autor, o preconceito surge a partir de uma complexa relação entre fontes sociais, emocionais e

cognitivas e pode ser mantido pelo conformismo e acomodação da sociedade, bem como dos grupos discriminados, ao mesmo tempo em que é incentivado pelos grupos sociais hegemônicos e suas instituições, como a mídia.

Por sua vez, Jodelet (2014) apresenta uma conceituação mais abrangente do preconceito, como a atitude de julgar previamente, de forma positiva ou negativa, uma pessoa ou grupo por pertencer a uma categoria social ou por possuir um ou mais atributos característicos dessa categoria. Pode-se perceber que esta visão sobre o preconceito não é a mais adotada na atualidade, visto que é mais comum a utilização do termo em sua conotação negativa. Os estereótipos, por sua vez, são vistos pela autora (Jodelet, 2014) como representações ou esquemas cognitivos que possibilitam uma simplificação de atributos que caracterizam membros de determinados grupos ou categorias sociais, relacionando-se aos processos próprios do estabelecimento do senso comum. Trata-se de uma economia cognitiva, simplificar o que é complexo, banalizar o que é profundo, categorizar para não individualizar, e gera, por conseguinte, a necessidade de pertencimento ao próprio grupo e o afastamento dos que nele não se enquadram.

De acordo com Madureira e Branco (2012, p. 140), “o preconceito e a discriminação cumprem um papel estratégico na manutenção das relações hierárquicas, na medida em que justificam, no cotidiano, o espaço de superioridade conferido a certos grupos sociais em detrimento de outros”. Assim, a não aceitação do diverso gera o preconceito e a discriminação, enquanto que o respeito à alteridade, seria pressuposto para uma sociedade justa e democrática.

Madureira (2007, p. 42) define o preconceito como “fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e indivíduos”. É importante esclarecer que, na visão da

autora, as relações sociais são perpassadas por fronteiras simbólicas semipermeáveis, comparadas às membranas das células em um organismo, que identificam as diferenças entre os indivíduos e os grupos sociais, diferenças que são fundamentais nos processos de construção de significados. Entretanto, quando essas fronteiras tornam-se rígidas ou intransponíveis, as diferenças não são mais respeitadas nem aceitas, e surge, então, o preconceito e a intolerância (Madureira & Branco, 2012).

O preconceito é um fenômeno com raízes culturais simbólicas, que permeia as relações sociais, mas também integra o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos, refletindo no plano subjetivo, em termos afetivos e cognitivos, o que a pessoa vivencia nos espaços sociais em que transita (Madureira & Branco, 2012). Passa, dessa forma, a orientar a forma pela qual o indivíduo compreende a si mesmo e aos outros, direcionando as suas atitudes na vida cotidiana.

As condutas assentadas em concepções preconceituosas se configuram como discriminação, que é o preconceito posto em ação (Madureira, 2007), e ocorrem quando as fronteiras rígidas são usadas como meio para desqualificar pessoas ou grupos com base em categorias e hierarquias sociais, promovendo a inferiorização e o sofrimento psíquico daqueles que são discriminados (Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2012).

As pessoas que são alvo de práticas discriminatórias tendem a desenvolver diferentes manifestações de sofrimento psíquico, como: sentimento de inferioridade ou de incapacidade; insegurança quanto ao que as pessoas pensam a seu respeito; raiva com a condescendência excessiva; incômodo por chamar a atenção por sua aparência física ou por características marcantes, dentre outros. Esses indivíduos poderiam participar do contexto social naturalmente, mas um traço físico ou de seu comportamento atrai a atenção das outras pessoas, afastando-as, e impossibilitando que conheçam outros atributos seus (Goffman, 1998).

Goffman (1988) aborda, de uma forma profunda e contundente, a constituição dos estigmas como geradores de preconceito e de sofrimento psíquico. O autor aponta para a categorização de atributos pré-concebidos e conferidos a determinados grupos e seus membros, algo que compõe uma identidade social virtual, aquilo que a pessoa deveria ser. Por outro lado, existe a identidade social real que, ao ser confrontada com a ideal, produz um pré-julgamento, podendo gerar discrepâncias entre o esperado e o efetivo. Quando essa discrepância tiver uma conotação negativa, com foco em um atributo depreciativo para quem está julgando, estará configurado o estigma, que é “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo” (Goffman, 1988, p. 7).

Em sua análise por meio de diversos exemplos, Goffman (1988) aborda algumas situações sociais em que as pessoas são estigmatizadas e um aspecto que perpassa quase todas elas é o profundo sofrimento manifestado em decorrência dessa situação, levando-as ao isolamento da convivência social saudável e tornando-as desconfiadas, deprimidas, hostis, ansiosas e confusas. Em um desses exemplos, ele transcreve o relato de pavor de uma garota com uma deficiência física:

Quando comecei a andar sozinha nas ruas de nossa cidade, descobri que toda vez que passava por três ou quatro crianças juntas na calçada elas gritavam para mim,... Algumas vezes elas chegavam mesmo a correr atrás de mim, gritando e zombando. Isto era algo que eu não sabia enfrentar, nem suportar... Por um tempo esses encontros na rua me encheram com um frio de pavor de todas as crianças desconhecidas (Goffman, 1998, p. 18).

Outro fator gerador de sofrimento psíquico é o alheamento ou o não reconhecimento do outro como semelhante. O foco aqui é o outro radical, aquele que não se assemelha ao mesmo e por ele não é aceito. Diante deste outro, concepções preconceituosas podem gerar a indiferença, ou seja, uma atitude de distanciamento por meio da qual se substitui a violência e a hostilidade pela desqualificação do outro como ser moral, o que significa não considerá-lo “como alguém que deve ser respeitado em sua integridade física e moral”. (Freire, 2000, p. 79)

Para Freire (2000), o alheamento conduz à banalidade do mal porque, ao desconsiderar o outro como sujeito de direitos e como semelhante, as pessoas perdem a consciência da violência dos seus atos contra a existência desse outro. Importa ressaltar que o alheamento instala-se e aprofunda-se cada vez mais em razão da cultura individualista propagada na atualidade, em que o que vale mais é a busca pela própria felicidade, focada no consumo, na medicalização dos corpos e espíritos, na aparência. Como essa felicidade nunca é alcançada, tendo em vista a constante renovação das necessidades individuais, esse ser humano torna-se incapaz de olhar o outro como alguém que também tem necessidades e direitos, pois ele acredita que “o mundo lhe deve alguma coisa e não que ele deva qualquer coisa ao mundo” (Freire, 2000, p. 84). Enquanto perdurar esse modelo de relações intra e interpessoais, as atitudes preconceituosas e as práticas discriminatórias serão perpetuadas, posto que plenamente justificadas pela desconsideração do outro como ser moral.

Por outro lado, ao se reconhecer o preconceito “como uma atitude diante do outro” (Tunes & Bartholo, 2008, p. 143), há um deslocamento para o plano ético, em que se destaca a importância de valores como o respeito à alteridade e à individualidade de outras pessoas. Da análise do preconceito do ponto de vista da ética relacional, Bartholo (2007) concluiu, fundamentado na teoria antropológica de Martin Buber, que o preconceito é um saber prévio que

dispensa a escuta interpessoal e nega a alteridade ao ‘outro-próximo’, configurando um ato de violência. As relações centradas no primado do eu levam ao não compromisso com o outro, assim como afirmado por Freire (2000). A relação Eu-Tu deixa de existir e passa a vigorar a relação Eu-Isso, ou seja, a despersonalização do outro que, por sua vez, é rotulado, classificado e excluído. A existência de parâmetros de aceitação social e de normalidade, não desobriga as pessoas de refletirem sobre a dimensão ética de suas condutas, pois nem tudo que é padrão está correto, mesmo quando alicerçado em teorias científicas supostamente legítimas.

Nesse sentido, pode-se considerar revelador o estudo feito por Gould (1991), relatado em sua obra “A falsa medida do homem”, a respeito de experiências científicas baseadas no determinismo biológico que justificaram, durante muito tempo, uma hierarquização e categorização da inteligência humana baseadas em características físicas e raciais. O autor demonstra, de forma contundente, a fragilidade científica e a contextualização política dos argumentos deterministas, em termos biológicos.

A ciência, portanto, não é tão objetiva e idônea como tentam fazer crer os cientistas e como é difundido, muitas vezes, no cotidiano, pois está sujeita a influências culturais e políticas que podem determinar o direcionamento dos resultados de algumas pesquisas. Gould (1991), inclusive, denuncia casos crassos de manipulação da interpretação de dados e desvios nos cálculos estatísticos que configuram “casos de fraude deliberada”, bem como outros tantos em que os cientistas, mesmo acreditando na idoneidade da pesquisa, na verdade submeteram-se à influência, ainda que inconscientemente, dos preconceitos sociais em voga.

Como a ciência é, também, um artefato cultural (Valsiner, 2012), e como tal sujeita às fragilidades humanas, mesmo os modelos científicos e pesquisas acadêmicas podem ser tendenciosos. Embora o preconceito seja uma atitude insidiosa, não se pode, simplesmente,

deslocar a responsabilidade pelas atitudes preconceituosas e condutas discriminatórias para uma instância social superior que as direciona, ao contrário, deve-se incentivar, desde muito cedo, reflexões críticas sobre a dimensão ética dessas condutas, para o estabelecimento e manutenção de uma cultura democrática. Eis, então, um espaço em que deve atuar a escola, no sentido de favorecer a construção de significados direcionados ao compromisso com o outro e à desconstrução de preconceitos, ao reconhecimento do outro como sujeito de direitos e à empatia com aqueles que são socialmente considerados diferentes.

Este trabalho, ao reforçar a importância da construção de significados voltados para o favorecimento da inclusão e a ruptura do processo de configuração da exclusão escolar, considera a escola, desde que fundamentada em uma ética inclusiva, uma instituição social estratégica para que essa mudança cultural ocorra no contexto das sociedades letradas contemporâneas.

1.3. A escola como espaço contraditório de exclusão e inclusão

A educação vai além dos muros da escola. Essa afirmação pode parecer óbvia, mas, diante da propaganda “crise na educação”, importa reforçar essa premissa. Brandão (2002) frisa que a educação está em toda parte e é praticada das mais diversas formas, às vezes sem sequer ser identificada como tal, e caracteriza-se pela troca de experiências, pelo ensino livre das tradições, dos trabalhos, da cultura de um povo. Possibilita que os aprendizes optem por aprender, tenham interesse, busquem o saber e repitam o que lhes é ensinado. Segundo o autor, a educação ocorre dentro do processo de socialização quando há formas sociais de condução e controle das situações de ensino-aprendizado (Brandão, 2002).

A escola, por sua vez, surge com a institucionalização do ensino formal e com o estabelecimento de regras como tempo, métodos e sujeitos do ensino-aprendizado e, segundo Jannuzzi (2006), trata-se de uma criação histórica, submetida às formas pelas quais a sociedade se organiza. Diante dessa perspectiva, a escola reflete as marcas, valores e ideias presentes na sociedade, mas traz consigo a expectativa de conferir àqueles que por ela passam, autonomia do pensamento e capacidade crítica, por meio do conhecimento adquirido nas salas de aula. Porém, sendo que a instituição escolar está imersa na racionalidade padronizada da sociedade, dificilmente os conteúdos e métodos disponibilizados contribuem para esse despertar da capacidade crítica dos alunos.

Um exemplo da adequação da escola aos ditames econômicos e sociais está presente na ênfase dada à instituição como elemento importante para a preparação de mão de obra no Brasil, ou seja, como fator crucial para a promoção individual e para o desenvolvimento do país, após o golpe militar de 1964 (Januzzi, 2006). Com relação à educação dos “deficientes”, isso ocorreu mais tarde (décadas de 80 e 90), por meio de oficinas que integravam ensino e preparação para o trabalho, com o treinamento dos “deficientes” para a realização de tarefas repetitivas e específicas, que não eram rentáveis para as empresas (Januzzi, 2006).

De acordo com Brandão (2002), a educação atua sobre a vida e o crescimento da sociedade e orienta-se para dois objetivos: para o desenvolvimento de seus valores culturais e de suas forças produtivas. Com relação a este último ponto, a educação foi direcionada para garantir a subsistência de um sistema dominante, sendo ofertada para as camadas populares no intuito de formar mão de obra, até que os movimentos sociais passassem a reivindicá-la como um direito (Januzzi, 1992).

Diante desse recorte político-social, Illich (1990) alerta para o pano de fundo da difusão da escolarização - a influência política sobre a sociedade - visto que a escola modera o potencial subversivo da população e a treina para o conformismo e para a subserviência. A escola, então, como mecanismo de manobra social, perde o seu verdadeiro foco: instruir, educar. Para Marin (1984, p. 12), as escolas são planejadas para “definir uma realidade social e psíquica para os jovens, reproduzi-la neles e através deles e reduzir qualquer volição, energia ou imaginação que não esteja de acordo com essa realidade”. O Estado toma o lugar do mundo e a escola é mais uma representação do Estado, que tira a liberdade dos jovens e os aprisionam em “programações, horários, metas e avaliações”. Essa seria, então, a primeira exclusão que a escola produz: o desenraizamento social (Tunes & Bartholo, 2008).

A escola atualmente é considerada o cerne do processo educacional, uniformizadora de caminhos e metas para o processo de aprender, alimentada pelo ideal do controle social da aprendizagem e fundamentada na padronização do ensino (Tunes & Pedroza, 2011). Trata-se de um monopólio radical que estabeleceu a suposição de que a escola garante a integração social e que somente por meio dela, e da sua certificação, há a possibilidade de ascensão social (Illich, 1990; Tunes & Pedroza, 2011). Com isso, todos aqueles que não têm a possibilidade ou a oportunidade de cursá-la e de cumprir com o seu currículo, estão fora do padrão e seriam responsáveis pela sua própria marginalização (Illich, 1990; Tunes & Pedroza, 2011).

Porém, ao uniformizar o processo de ensinar, padronizar currículos e ações pedagógicas e sequenciar a estrutura do conhecimento, as políticas educacionais ignoram que o aprender não decorre diretamente do ensinar, porque “toda aprendizagem é um fenômeno singular, intransferível, não reproduzível, irreduzível a classes ou padrões” (Tunes & Pedroza, 2011, p. 11). E, como nem todos se adaptam aos padrões e modelos pré-determinados, a escola se estabelece

como “o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano (...)” (Gusmão, 1999, citado por Gusmão, 2003, pp. 92-93). Assim, a própria escola que detém o monopólio radical da educação, produz outra forma de exclusão: a dos diferentes.

O mito de que a escolarização leva a um futuro melhor gera uma expectativa de que, uma vez na escola, o cumprimento do percurso estabelecido garante o sucesso social (Tunes & Pedroza, 2011). Não obstante isso possa ocorrer para alguns, uma grande parte da população não alcança esse ideal, seja por impossibilidade de continuar os estudos, seja por inadequação aos padrões e modelos pré-estabelecidos. Dessa forma, há os excluídos do processo de escolarização por contingências financeiras ou socioculturais, e os excluídos dentro da escola, por simplesmente serem diferentes (Tunes & Pedroza, 2011).

Esta última modalidade de exclusão, chamada de “internalização da exclusão” por Pierre Bourdieu (citado por Patto, 2005, p.43), não ocorre apenas nas camadas mais pobres da sociedade, mas também entre as classes mais abastadas, onde os alunos que apresentam dificuldades de se enquadrarem no padrão de ensino estabelecido são corriqueiramente diagnosticados como “portadores” de distúrbios de aprendizagem. Assim, estabelece-se a exclusão, pois esse aluno não se enquadra no ensino competitivo, padronizador e classificatório estabelecido (Patto, 2005; Tunes & Pedroza, 2011). Dessa forma, enquanto esse modelo de ensino for obrigatório e universal, pessoas serão rotuladas e, muitas vezes, medicadas, perpetuando-se a exclusão.

A inclusão escolar, por sua vez, é vista como uma solução para as desigualdades estabelecidas socialmente, oferecendo oportunidades àqueles que por algum motivo não possuem as mesmas condições de acesso e de competição que o “aluno padrão”. Entretanto, como bem

observam Tunes e Pedroza (2011, p. 26) “estamos perdendo tempo com a inclusão de ‘diferentes’ dentro da fabricação de ‘iguais’”. Não basta apenas alterar a legislação e criar políticas para uma educação inclusiva, pois a modificação de currículos, estruturas e práticas pedagógicas, por si só, não levará a uma mudança na percepção do outro, a uma reconsideração a partir do primado da ética dos fatores que geram a exclusão (Tunes & Pedroza, 2011).

Conclui-se, portanto, que o problema não reside simplesmente na instituição “escola”, mas no modelo escolar vigente que traz alguns aspectos que, ao invés de favorecerem o aprendizado e a democratização do ensino, dificultam, ou mesmo impedem, o ingresso e a permanência de alguns alunos no espaço escolar.

É fundamental lembrar que a educação é um ato de responsabilidade para com o mundo (Arendt, 2005), ou seja, o ato de educar é uma responsabilidade social. Para Vigotski (2003, p. 197) o “objetivo final de toda educação consiste na adaptação da criança ao ambiente que lhe toca viver e agir” e a base de todo o processo educativo é a experiência pessoal do aluno, pois a educação tem um caráter eminentemente social e volitivo, já que só se aprende o que se quer (Tunes & Pedroza, 2011).

A escola, portanto, embora se encontre influenciada por forças políticas e econômicas, é sim um espaço que pode ser inclusivo, no sentido de abraçar todos os que a ela chegam com o intuito de aprender de maneira genuína e de oferecer a possibilidade de desenvolvimento intelectual e afetivo a cada ser humano (Januzzi, 2006). Como enuncia Martínez (2007):

Enxergar a escola, não como um espaço social que favorece ou desfavorece algo potencial que o indivíduo tem como inerente, mas como um dos espaços sociais de sua constituição, permite valorizar de forma diferente as possibilidades de ações

intencionais direcionadas a contribuir para que esse espaço possa brindar possibilidades reais de aprendizagem e desenvolvimento para todos os sujeitos (Martínez, 2007, p. 103).

Entretanto, para que isso seja possível, a mudança fundamental deve ocorrer nas pessoas que dela fazem parte, incluindo professores, alunos, corpo diretivo e administrativo, pais, etc.. Ou seja, a mudança deve ocorrer na sociedade como um todo, nos valores e concepções que orientam a educação e nos seus objetivos precípuos, nos significados construídos pessoal e coletivamente, não para incluir os excluídos, mas para passar a considerar “a diversidade como condição humana” (Tunes & Pedroza, 2011, p. 26).

2. Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual: Princípios Teóricos, Panorama Histórico e Modelo Atual

Possivelmente, não está longe o dia em que a pedagogia se envergonhará do próprio conceito “criança com deficiência” para designar alguma deficiência de natureza insuperável (...). Está em nossas mãos fazer com que as crianças surdas, cegas e com retardo mental não sejam deficientes. Então, desaparecerá o próprio conceito de deficiente, o sinal justo da nossa própria deficiência. (Vigotski, 2006, p. 54, citado por Prestes, 2010, p. 47).

A história da inclusão escolar revela um passado de instituições segregadoras, que alimentavam o preconceito ao invés de enfrentá-lo, bem como o atendimento de interesses que em grande parte não visavam a proteção e bem estar das pessoas com deficiências. Por muito tempo, a visão determinista e fatalista em relação às deficiências impediu que se avançasse no sentido de permitir a verdadeira inclusão dessas pessoas na sociedade e no sistema de ensino.

Importa esclarecer que, com relação à mudança das terminologias utilizadas no decorrer do tempo, neste trabalho serão utilizados os termos deficiência intelectual e pessoa com deficiência intelectual, independente da nomenclatura utilizada à época da análise, exceto quando se tratar de citação direta ou indireta. Neste sentido, Januzzi (2006) ressalta que a substituição de termos ao longo da história ameniza por pouco tempo o peso da discriminação, porquanto logo em seguida a nova palavra incorpora as marcas e valores atribuídos à anterior.

Este tópico busca aprofundar a análise a respeito da variação das expressões utilizadas ao longo do tempo, além de proporcionar uma visão geral sobre o processo histórico de surgimento e desenvolvimento das propostas de inclusão escolar, até a sua configuração atual.

2.1. Sobre a deficiência: de onde veio, o que é e para onde vai?

É indispensável, para uma análise aprofundada das situações segregadoras, identificar a origem social dos preconceitos que as geram. Em geral, não são processos arbitrários ou acidentais, mas justificados e legitimados por mecanismos culturais, oficiais ou científicos que estabelecem um pretense padrão de normalidade e identificam as respectivas rupturas desse padrão. São significados construídos com intrínseca relação com as transformações sociais ocorridas durante a história da humanidade.

Com relação às deficiências não poderia ser diferente. Os seres humanos, desde os primórdios da sua organização em sociedade e da destinação de funções e atribuições sociais para cada indivíduo, estabeleceram um padrão de funcionalidade física e mental ao qual todos deveriam se enquadrar, sob pena de serem considerados dispensáveis para o grupo por sua inutilidade para determinadas atividades (Cavalcante, 2004). Assim, o preconceito e a prática da exclusão em face das deficiências vigoram desde o alvorecer da espécie humana.

Na antiguidade clássica, a deficiência era vista como um fenômeno sobrenatural, correspondente a um castigo ou maldição, algo predestinado e atribuído à pessoa por uma força mítica superior, visões compartilhadas pelas civilizações do Egito, Assíria, Babilônia e Pérsia (Cavalcante, 2004). Esses povos também compartilhavam a forma de tratamento por meio de uma medicina que aliava intervenções físicas, encantamentos mágicos e rituais religiosos, sendo

que a religião persa foi a primeira a considerar a deficiência como uma possessão maligna (Cavalcante, 2004).

Para os gregos, que cultuavam a beleza e a saúde física, além de possuírem uma forte tradição militarista que exigia corpo são e vigor físico, a deficiência decorria de um castigo ou vingança dos deuses, o que “justificava” o sacrifício ou abandono de crianças que apresentavam algum “defeito” (Cavalcante, 2004). Posteriormente, passou-se a adotar outra conduta na sociedade grega baseada nas primeiras noções de hereditariedade, em que se diferenciava o tratamento destinado aos cidadãos, que poderiam ser tratados em hospitais, e aos escravos, que continuavam a ser abandonados à própria sorte (Tunes & Bartholo, 2008).

Em Roma, a barbárie contra as pessoas com deficiência também era corrente “Abandono, infanticídio, maus tratos, venda de crianças como escravas, mutilação de crianças e jovens para aumentar seu valor como mendigos, compra de homens com defeitos para diversão e exposição em circos foram práticas sociais que os deficientes receberam de acordo com o período histórico” (Cavalcante, 2004, p. 37). Somente com o surgimento e a expansão do Cristianismo, embora ainda sob a influência do pensamento dos antigos hebreus a respeito da vinculação da deficiência à prática de pecados pela pessoa ou seus ascendentes, passou-se a compreender a pessoa com deficiência como um ser que possui uma alma e que é filho de Deus, por este motivo merecedor de cuidados. Isto levou ao acolhimento dessas pessoas em conventos e igrejas, que utilizavam como tratamento preces e orações e sugeriam como forma de prevenção da deficiência a observância das práticas religiosas (Cavalcante, 2004; Tunes & Bartholo, 2008).

Havia, portanto, uma ambivalência que predominou durante a Idade Média, com condutas que variavam entre caridade e proteção ou castigo e segregação (Cavalcante, 2004), ao passo que foi difundida a visão da deficiência como possessão diabólica. Sob esse argumento,

muitas pessoas foram sacrificadas pela Inquisição Católica por serem consideradas hereges ou possuídas (os epiléticos, por exemplo), ignorando por completo a essência do Cristianismo: o amor ao próximo e a compaixão (Cavalcante, 2004).

A partir do movimento renascentista, a deficiência passou a ser considerada como erro da natureza, produzido ao acaso, ao passo que, devido a uma visão naturalista eminentemente patológica e fatalista, a ideia de enfermidade passou a sobrepor-se à de castigo por pecado. O autoritarismo médico científico fundava-se na teoria da poligenia, segundo a qual os “deficientes” fariam parte de uma raça distinta ou degenerada, o que justificava a ideia de hierarquia social e da prática da eugenia (Cavalcante, 2004; Gould, 1991; Tunes & Bartholo, 2008).

Assim ocorreu durante os séculos XVII e XVIII, quando se propagou a segregação e a internação em hospícios de pessoas que “incomodassem ou sobrecarregassem a família, o governo e a sociedade” (Cavalcante, 2004, p. 40). Deficiência mental confundia-se com doença mental, e o fato de contestar regras ou não se adequar à razão vigente era motivo suficiente para a exclusão do convívio social. Instalou-se a ideia fatalista de que a deficiência era uma disfunção orgânica e incurável, divulgada por Philippe Pinel, fundador da psiquiatria na França (Cavalcante, 2004). Outro pensador que corroborou para a instalação do pensamento médico determinista foi Paracelso (1493-1541), médico e alquimista que defendia a possibilidade das ‘demências’ decorrerem de traumatismos e doenças (Balduino, 2006), o que levou a uma paulatina desconsideração das causas religiosas para as deficiências.

No século XIX, de acordo com o “Tratado das degenerescências” de Morel, a idiotia, severidade da deficiência mental, era considerada o último nível da degradação intelectual e era progressiva e irreversível (Ceccim, 1997; Cavalcante, 2004). O “deficiente”, então, levava a

marca da degeneração e da imperfeição humana e deveria ser segregado ou expurgado da sociedade. No século XX, com fundamento nessas ideias de fatalismo orgânico e eugenia, o nazismo utilizou-se de práticas extremamente cruéis de eliminação de pessoas com deficiência, além de outros grupos marcados socialmente pela distinção da raça ariana. Assim:

Como resultado do programa nazista, aproximadamente 170 mil pessoas doentes e deficientes, consideradas indesejáveis para o convívio com a sociedade foram exterminadas na primeira metade do século XX. No que se refere à concepção de deficiência, se produziu uma ideia funesta de perigo, nocividade, de algo prejudicial e transmissível que deveria ser eliminada a qualquer preço (Cavalcante, 2004, p. 45).

Nesse cenário, é relevante entender o papel do determinismo biológico que justificava a imposição de normas e o reconhecimento de desigualdades sociais e econômicas fundamentadas na transmissão de características hereditárias e inatas, o que levava seus defensores a concluir que a sociedade seria um mero reflexo da biologia (Gould, 1991). O determinismo biológico era “(...) na essência, uma teoria dos limites. Segundo ela, a posição que cada grupo ocupa na sociedade constitui uma medida do que esse grupo poderia ou deveria ser” (Gould, 1991, p. 13). Observa-se, portanto, a manipulação política dos ideais deterministas a serviço dos detentores do poder.

Gould (1991) empenhou-se em criticar a visão da ciência como eminentemente objetiva e em demonstrar o quanto as influências sociais foram decisivas para o estabelecimento do preconceito e de hierarquizações sociais. Para isso, concentrou sua análise em dois aspectos contidos no determinismo biológico: a reificação da inteligência como algo unitário, uma

entidade que deve ter uma localização no corpo humano, mais especificamente no cérebro; e a necessidade de gradação da inteligência em escala ascendente, com a sua consequente quantificação e medição, pela qual se atribui um número para cada pessoa que indicaria sua posição nessa escala única. A conexão entre estes fatores “justificava” a hierarquização das pessoas. Dentre os métodos utilizados para essa gradação, vigoraram, no século XIX, a craniometria, e no século XX, os testes de inteligência (Gould, 1991).

Em sua empreitada para demonstrar que a ciência não era tão objetiva e imparcial, mas sim um fenômeno social, Gould (1991) reviu dados de diversas pesquisas científicas, refez cálculos, analisou resultados e chegou à seguinte conclusão: “os argumentos deterministas para classificar as pessoas segundo uma única escala de inteligência, por mais refinados que fossem numericamente, limitaram-se praticamente a reproduzir um preconceito social” (Gould, 1991, p. 12).

É interessante observar como Gould (1991) desconstrói o mito da hierarquia social baseada na inteligência e, ao mesmo tempo, revoltante pensar que a ciência respaldou não só o estabelecimento de preconceitos sociais centrados em diferenças raciais, de gênero e nas deficiências, mas também possibilitou a interferência direta no modo das pessoas viverem suas vidas. Sua obra é um registro do sofrimento daqueles que foram, e ainda são, classificados por características biológicas e tiveram, e ainda têm, suas vidas tolhidas, desviadas, ou interrompidas em nome de uma norma artificialmente estabelecida.

Como dito, essas intervenções ainda podem ocorrer na atualidade. Ceccim (1997) faz uma análise contundente de uma matéria do jornal Zero Hora de Porto Alegre, publicada em sua edição do dia 22.09.94, “Mulher inocente passou a vida inteira na prisão”. A matéria conta a história de Ritinha, faxineira que foi presa em 1958 por perturbação da ordem pública, após

dirigir xingamentos a um gerente bancário em frente à sua residência. Foi condenada a 15 dias de prisão e seis meses de reclusão no Manicômio Judiciário, por medida de segurança. No manicômio, foi diagnosticada com idade e personalidade equivalente a uma criança de 3 ou 4 anos. Esse diagnóstico ensejou a renovação anual do laudo de incapacidade para o convívio social e resultou no transcurso de 35 anos da vida de Ritinha dentro do Manicômio Judicial. Com 72 anos e a saúde debilitada, foi comunicada a sua situação à Vara de Execuções Penais e o juiz emitiu alvará de soltura, indicando que fosse encaminhada a um abrigo.

Em sua análise, Ceccim (1997) afirma:

Ritinha não cometeu crime (a perturbação da ordem pública é, no máximo, contravenção penal; não é ato criminoso), não cometeu ofensa ética (no máximo a transgressão de uma normatividade de ordem moral), não pode ser considerada perigosa (sua transgressão é equivalente à ingenuidade, amoralidade e momice), não pode ser considerada de convivência social imprópria (apropriação é convivência e não há recurso possível às aprendizagens sociais que não suas tramas educacionais e a solidariedade), mas foi retirada da liberdade, tornada responsável por sua própria reclusão indesejada, tendo que penar o castigo do confinamento prisional sem saber porque ou para que, tornando-se culpada da sua deficiência mental (Ceccim, 1997, p. 24).

A história de Ritinha ilustra bem o descalabro e a crueldade do diagnóstico e da imputação da segregação às pessoas com deficiência intelectual, então consideradas doentes ou deficientes mentais. Trata-se da retirada do direito à vida em sociedade, da suposição da

incapacidade de desenvolver meios de convivência, da usurpação do sentido da vida, da imposição da morte social. Muitas pessoas sofreram o mesmo destino de Ritinha, em nome da incapacidade de convivência da sociedade com as singularidades dos indivíduos. Este relato teve por objetivo demonstrar a proximidade e a atualidade das práticas segregadoras. Talvez hoje, em pleno século XXI, ainda existam Ritinhas, de histórias desconhecidas e esquecidas, mesmo que não estejam em manicômios, mas que se encontrem segregadas no próprio meio social.

As visões fatalistas, tanto as sobrenaturais, quanto as naturais, promoveram um comportamento social de categorização dos indivíduos e levaram ao não compromisso ético com estes, uma vez que não eram considerados exatamente humanos em sua plenitude.

Sob o ponto de vista educacional, em 1746, Condillac, utilizando-se da teoria sensorial do conhecimento de John Locke, criou uma abordagem pedagógica voltada para os “deficientes mentais”, sob o princípio de que o conhecimento decorre das experiências sensoriais dos indivíduos (Balduino, 2006). Para esta teoria, a deficiência intelectual não era uma doença, mas a privação de experiências intelectuais, o que abriu possibilidades para a intervenção educacional.

Em contraposição ao naturalismo, as concepções decorrentes da perspectiva histórico-cultural, consideradas eussêmicas por admitirem de forma otimista o desenvolvimento das pessoas com alguma condição biológica atípica, vêm instituir um novo olhar sobre a deficiência, como uma das possibilidades do desenvolvimento humano, influenciada pelo ambiente social e pela história do indivíduo e da sociedade (Tunes & Bartholo, 2008). Nesse sentido, o indivíduo poderia desenvolver-se e participar ativamente da sociedade independentemente de possuir alguma condição biológica incomum, pois a deficiência seria, em si, uma definição social:

No decorrer da história, algumas diferenças são selecionadas culturalmente, em razão da valorização de algumas atividades humanas. Então, elegem-se como deficientes aquelas pessoas que apresentam alguma característica biológica que possa se interpor como barreira ao desempenho de atividades socialmente valorizadas. (Tunes & Bartholo, 2008, p. 140)

Esse pensamento foi defendido por Vigotski (1997), para quem o meio sociocultural no qual uma criança se desenvolve tem um papel de fundamental importância sobre as possibilidades desse desenvolvimento. As características biológicas consideradas como deficiências têm, assim, um papel secundário ou indireto, sendo que a criança em si não tem consciência dessa deficiência. Entretanto, ela sente suas consequências sociais, as dificuldades que lhe são impostas e sua limitação enquanto indivíduo pertencente a um grupo social (Vigotski, 1997).

A concepção da deficiência como uma forma quantitativamente inferior de desenvolvimento não subsiste na ótica da *defectologia* de Vigotski (1997). Para o autor, a criança que apresenta alguma diferença biológica, não é necessariamente deficiente, mas tem uma forma peculiar de desenvolvimento. A deficiência intelectual acarretaria uma forma especial de desenvolvimento e não uma variação quantitativamente negativa do tipo de desenvolvimento considerado normal (Vigotski, 1997). O foco da análise, então, passa a ser a criança na sua totalidade e não apenas a sua deficiência.

Uma característica orgânica que diferencia uma criança das demais pode ser considerada socialmente como uma limitação, uma deficiência. Por outro lado, “todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação” (Vigotski, 1997, p. 14) e passa a ser a força motriz

do processo de desenvolvimento orgânico e psicológico da criança, com a reorganização das suas funções adaptativas de uma forma ímpar e criativa. Não necessariamente essa compensação terá consequências positivas, ou irá suprimir os efeitos “negativos” do *defeito*, mas o que o autor quer ressaltar é que o meio cultural em que essa criança cresce é decisivo para o seu desenvolvimento psíquico (Vigotski, 1997).

Nas palavras de Tunes e Bartholo:

(...) os sintomas que caracterizam um quadro de deficiência não seriam todos, absolutamente, derivados do defeito, como seu núcleo fundamental. Há os sintomas primários, diretamente derivados de um defeito biológico, que se ligam a processos elementares, que são os menos educáveis e menos dependentes de influências contextuais. De outro lado, há os sintomas secundários, apenas indiretamente ligados ao defeito biológico, que dizem respeito a processo superiores, mais educáveis e dependentes do desenvolvimento social (Tunes & Bartholo, 2008, pp. 140-141).

Sob esse ponto de vista, a educação escolar pode interferir de forma positiva para o desenvolvimento da criança com deficiência. Porém, para tanto, caberá aos professores, pedagogos e psicólogos escolares, terem a consciência de que o caminho desse desenvolvimento é único, diferenciado, e para tanto procurar desvendar as formas necessárias para conduzir a criança por este caminho (Vigotski, 1997). A prática da adaptação curricular com redução de conteúdos e adoção de métodos facilitados e simplificados, segundo Vigotski (1997), não é a mais adequada para promover o desenvolvimento dessas crianças. Ao se considerar que a criança com uma deficiência não é inferior a uma criança dita “normal”, mas apenas diferente, também

deverão ser criadas formas especiais para proporcionar seu desenvolvimento e não meras deformações do método comum.

Com relação à terminologia deficiência intelectual, Anache (2011) revela que foi utilizada oficialmente pela primeira vez em 1995, no simpósio *Intellectual disability: programs, policies, and planning for the future* (Deficiência intelectual: programas, políticas e planejamento para o futuro) do qual participou a Organização das Nações Unidas – ONU. Em 2004, a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde - OMS realizaram um evento no Canadá, que deu origem à “Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual”, consagrando a nova nomenclatura.

A mudança do termo deficiência mental para intelectual teve por objetivo destacar que o déficit não atinge a mente como um todo, mas afeta apenas o funcionamento do intelecto (Anache, 2011). A definição terminológica dada pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD considera a deficiência intelectual como “uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, que abrange várias habilidades sociais” (Anache, 2011, p. 117).

No Brasil, o Art 5º, § 1º, inciso I, alínea d, do Decreto nº 5.296/2004 define a deficiência “mental” como o:

(...) funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidados pessoais; 3. habilidades sociais; 4. utilização da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e, 8. trabalho (Brasil, 2014).

A caracterização da deficiência mental ou intelectual prevista neste Decreto segue o preconizado pela AAIDD. Embora os termos deficiência mental ou retardo mental ainda apareçam em documentos oficiais ou trabalhos acadêmicos, considera-se o termo deficiência intelectual mais adequado, na medida em que reflete as mudanças de concepção descritas pela AAIDD, além de representar uma atitude mais respeitosa em relação às pessoas assim diagnosticadas.

Deve-se considerar a pessoa com deficiência intelectual em suas dificuldades e potencialidades, como qualquer outro ser humano. Observe-se que, como Vigotski (1997) defendia, o ideal seria que essas pessoas não fossem taxadas de deficientes, mas que fossem consideradas em sua forma especial de desenvolvimento. Outro aspecto relevante é que os déficits não são uniformes em cada indivíduo, podendo surgir de maneira mais acentuada em determinados aspectos, ou não, o que exige uma intervenção particular para cada caso, inclusive no âmbito educacional (Escórcio, 2008).

A Lei nº 13. 146/2015, considerada o Estatuto da Pessoa com Deficiência, aborda tanto os impedimentos mentais, quanto os intelectuais, porém o faz com vistas à participação plena do indivíduo na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

É nesse sentido que Vigotski (1997, p. 48) defendia que a educação deveria ter como objetivo final a plena validade social, “já que todos os processos de supercompensação estão dirigidos à conquista de uma posição social”. Essa validade, entretanto, não corresponde ao intento precípua de preparar a pessoa, sejam quais forem suas características individuais, para o mercado de trabalho, como ocorreu no Brasil.

Para um melhor entendimento do processo histórico de transformação pelo qual passou a educação escolar das pessoas com deficiência, este tema será abordado, a seguir, desde seus primórdios, até o atual modelo utilizado.

2.2. A educação inclusiva: processo histórico e concepções atuais

Conforme visto anteriormente no panorama apresentado sobre as deficiências ao longo do tempo, as ideias de inatismo e de impossibilidade de intervenção, bem como a necessidade de se afastar as pessoas com deficiência da convivência social perduraram por alguns séculos, passando por fases nefastas em que o extermínio ou esterilização dessas pessoas aparentava ser o único meio para impedir que transmitissem hereditariamente os “genes da deficiência”. O que dizer, então, da possibilidade de educar essas pessoas e transformar suas vidas, antes desprezíveis, perigosas e inválidas, em relevantes e produtivas?

Pode-se dizer que o embrião da escolarização das pessoas com deficiência surgiu com John Locke (1632-1704), que, em 1690, enunciou em seu “Ensaio acerca do Entendimento Humano” a teoria “da tabula rasa”, pela qual afirmava que o raciocínio e o conhecimento não seriam hereditários, mas derivavam da experiência. Assim, a criança e a pessoa com deficiência intelectual poderiam ter o seu desempenho social alterado por meio do ensino (Lopes, 2005).

Inspirado na ideia de que a influência ambiental e a história pessoal interferem no desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, o médico Jean Itard (1774-1838) compreendeu que a deficiência derivava da carência de experiências e do exercício intelectual insuficiente (Lopes, 2005). Aplicou, dessa maneira, seus aportes teóricos na tentativa de educar um menino selvagem chamado Victor de Aveyron que, devido ao isolamento na selva, foi

considerado por Pinel ineducável (Cavalcante, 2004; Lopes, 2005). Para Itard, no entanto, o problema de Victor era uma deficiência cultural e não biológica, e como tratamento passou a estabelecer elos sociais na vida da criança, tendo conseguido alguns avanços comportamentais, como o controle próprio das ações e a leitura de algumas palavras (Lopes, 2005). Entretanto, desistiu de seu intento com Victor ao perceber que não iria chegar a um comportamento considerado “normal”, apesar dos progressos obtidos pelo menino.

Itard, por defender que os fatores ambientais e a história pessoal do indivíduo, no caso da carência de experiências de exercício intelectual, compõem a causa da deficiência, é considerado o precursor da psicopedagogia, da psicologia diferencial e da educação especial para os sujeitos com deficiência intelectual (Lopes, 2005).

No entanto, foi seu discípulo Seguin (1812-1880) que viabilizou a sistematização metodológica do ensino especial, fazendo um paralelo entre as possibilidades de progresso da pessoa com deficiência e o *quantum* de inteligência e do grau de comprometimento das funções orgânicas envolvidas na instrução pretendida (Cavalcante, 2004), tendo criado, ainda, diversas escolas e programas educativos para crianças com “retardo mental” (Lopes, 2005).

Apesar do avanço obtido por Jean Itard e Edouard Seguin, o método e a teoria com que trabalharam não conseguiram suplantam a ideia de irreversibilidade da deficiência intelectual e a sua condição hereditária, o que levou à predominância da hegemonia médica e do fatalismo orgânico, até a primeira metade do século XX (Escórcio, 2008). Portanto, a noção de deficiência relacionada à ideia de inatismo e de estabilidade ao longo dos anos manteve-se vigente, conforme afirma Marchesi (2004a), e as causas das deficiências continuaram a ser consideradas basicamente orgânicas, produzidas “no início do desenvolvimento e cuja modificação posterior era difícil” (Marchesi, 2004a, p. 15). De acordo com essa definição, pode-se perceber a

influência, também, de uma concepção determinista que afastava as possibilidades de atuação por meio da educação como tentativa de intervir no desenvolvimento psicológico da pessoa considerada deficiente.

No decorrer do século XX, a psicologia começou a ter participação efetiva nas questões relacionadas às deficiências, e “as pesquisas em psicologia genética e diferencial vão penetrando no nosso meio sob a influência de Alfred Binet (1857-1911), que foi o elaborador das escalas de inteligência (1905), tendo como colaborador Théodore Simon (1871-1961)” (Lopes, 2005, p. 16). Era uma época em que os franceses já valorizavam a educação formal como acesso à instrução e ao emprego, além do que a escola já era utilizada como produtora de mão de obra e para manipulação ideológica (Lopes, 2005).

Nesse cenário, Gould (1991) revela que os testes para avaliar o quociente de inteligência - QI das pessoas serviram para identificar os motivos do fracasso escolar, o porquê das dificuldades de certas crianças e a necessidade de direcionamento para uma educação especial. Para o autor, a ideia inicial de Binet não era estigmatizar os alunos, porém sua escala foi padronizada e aplicada indiscriminada e reiteradamente, institucionalizando a segregação no ambiente escolar. Por outro lado, Binet proporcionou a mudança da abordagem da “deficiência mental”, antes submetida à medicina, para o campo da psicologia, o que foi essencial para que essas pessoas pudessem sair dos asilos e hospícios e terem acesso à escola (Lopes, 2006).

A arbitrariedade dos testes de QI era patente, ao comparar o desempenho intelectual de crianças de realidades sociais diferentes, colaborando para a crescente exclusão e segregação daqueles que não se enquadravam no padrão médio da escala. Ainda na vigência desses pensamentos segregadores e discriminatórios surge a educação especial, que “se configurou como sistema educacional paralelo, com escolas e classes especiais, compostas por alunos com o

mesmo tipo de deficiência, atendidos por professores especializados” (Glat & Pletsh, 2012, p. 17). Essas instituições tinham, em geral, natureza privada e caráter assistencial, visando em princípio a cura ou reabilitação dos “deficientes”, sem a pretensão de promover o aprendizado. Pode-se dizer que tais instituições, em sua origem, mesmo representando um avanço, detinham um caráter segregador e limitador do desenvolvimento de seus assistidos.

Uma representante da luta contra a exclusão e estigmatização das crianças com deficiência intelectual foi a médica italiana Maria Montessori, que buscou aprimorar os métodos de Itard e Seguin por meio de um sistema de educação especial para crianças “deficientes” (Lopes, 2005). Seu método, apresentado em 1898 no “Congresso Pedagógico de Turim”, não tinha apenas enfoque didático e trabalhava valores, autoafirmação, autoestima, além de outros aspectos psicológicos, bem como considerava as peculiaridades e ritmos de progresso individuais (Lopes, 2005).

Nas décadas de 40 e 50 do século XX, Marchesi (2004a) relata que, embora os testes de inteligência ainda fossem utilizados em larga escala na Europa para determinar os graus de deficiência mental, passou-se a admitir que a insuficiência de estímulos adequados pudesse motivar a deficiência ou agravá-la. Além disso, passou-se a considerar a possibilidade de intervenção por meio da aprendizagem nos casos de atraso intelectual, diferenciando-se as causas endógenas da deficiência, das exógenas.

O autor (Marchesi, 2004a) pontua que, paralelamente à tendência da universalização da educação escolar nos países desenvolvidos, ainda predominavam as classes ou escolas especiais para os alunos considerados deficientes. Isto porque, as escolas regulares não estavam preparadas para atendê-los com suas necessidades peculiares, enquanto que a educação especial

proporcionava um maior acolhimento a estes, com edifícios adaptados e “a possibilidade de uma atenção educativa mais especializada” (Marchesi, 2004a, p. 17).

A educação especial, portanto, configurava-se como uma prática educacional especializada, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, que visava substituir o ensino comum por meio de instituições especializadas e classes especiais, e organizavam as práticas escolares para os alunos com deficiência com base em diagnósticos.

Algumas Declarações foram de fundamental importância para a mudança de compreensão e adoção de novas políticas a favor dos direitos da pessoa com deficiência, dentre elas (Januzzi, 2006): a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração dos Direitos da Criança (1959); e a Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (1971).

Entre os anos de 1960 e 1970, ainda na Europa, tendo como propulsores alguns movimentos sociais (como os movimentos civis contra o racismo e a favor dos direitos das minorias, inclusive dos “deficientes”), houve uma grande mudança que levou a um novo olhar para as deficiências sobre o enfoque educacional, baseando-se em fatores ambientais e na resposta que as escolas poderiam proporcionar a esses fatores (Marchesi, 2004a). A deficiência deixava de ser considerada como algo intrínseco ao indivíduo e incurável, e a ideia de que a falta de estímulos adequados ou processos de aprendizagem insatisfatórios poderiam ser as causas desses “distúrbios” levou à necessidade de intervenção pela via educacional (Marchesi, 2004a).

Passou-se a adotar, então, um novo modelo educacional que proporcionasse a escolarização de alunos com deficiências em escolas regulares, a integração, que foi concebida como a “concretização na prática social do princípio da igualdade: todos os alunos devem ter acesso à educação de forma não segregadora” (Marchesi, 2004a, p. 22). Um dos princípios

propagados por esta vertente educacional era o da ‘normalização’ entendida como o oferecimento de possibilidades aos ‘excepcionais’ para usufruírem de condições de vida semelhantes às do restante da sociedade (Januzzi, 2006).

Entretanto, a integração partia do princípio de que o aluno teria que se adaptar à escola, de forma mais ou menos completa, podendo ser enquadrado numa classe comum desde que tivesse condições para acompanhar o desempenho da turma (Glat & Pletsh, 2012). Assim, o que se podia observar, em geral, era que a integração se dava com a criação de classes especiais em escolas regulares, com a participação dos alunos ‘especiais’ em algumas atividades comuns. Por esse motivo, a integração não se sustentou como modelo para o estabelecimento da igualdade de direitos, dando lugar à inclusão e às escolas inclusivas. Como explica Marques (2007, p. 86):

Na verdade, o conceito de inclusão aparece em ruptura com a integração. Ele desloca o enfoque do problema do indivíduo para a sociedade, do aluno para a escola. Aqui, a questão não é mais saber quais alunos podem se adaptar à escola regular, mas como modificar a escola, e consequentemente a sociedade, de tal modo que essa seja apta a acolher todos os alunos sem exceção. A inclusão supõe, desta forma, não deixar ninguém à margem, segregado ou excluído do sistema.

Essa concepção, de acordo com Marchesi (2004a), surge para a concretização do fundamento filosófico proposto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que estabelece a obrigação dos poderes públicos de proporcionarem uma educação não segregadora e que possibilite a todos a inclusão na sociedade. Já com a publicação do informe Warnock, em 1978 no Reino Unido, passou-se a reconhecer que “agrupar as dificuldades das

crianças em termos de categorias fixas não é benéfico para as crianças, para os professores ou para os pais” (Marchesi, 2004a, p. 19). Isto porque, dentre outros motivos, a adoção de categorias rotulava negativamente as crianças e não englobava, por vezes, todas as suas deficiências, dificultando sua adequação a um processo de aprendizagem mais apropriado.

Internacionalmente, a inclusão escolar passou a ter destaque a partir da década de 1990, especialmente pelo destaque dado por novas Declarações, conforme lista Neres (2010): Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Declaração de Dakar (2000), Declaração de Madri (2002) e Declaração de Sapporo (2002).

Uma das mais importantes Declarações, a de Salamanca, estabelece que:

(...) cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; (...) As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; (...) (ONU, 1994).

É importante observar que a proposta de educação inclusiva, prevista na Declaração de Salamanca e em outros documentos, não se restringe exclusivamente às pessoas com deficiências ou condições atípicas, mas abrange todos aqueles que, por algum motivo, estão excluídos do processo formal de escolarização e para os quais as escolas terão que se adaptar para viabilizar seu atendimento (Glat & Pletsh, 2012). No entanto, há uma tendência de se associar o termo ‘inclusão escolar’ com o acesso das crianças com necessidades educacionais especiais à escola (Martinez, 2007). Esta restrição do entendimento da política inclusiva desfavorece a compreensão da amplitude das reformas que devem ser empreendidas no sentido de englobar os

mais diversos grupos de alunos e dificulta a realização das ações necessárias para que a inclusão realmente ocorra (Martinez, 2007).

O aspecto fundamental da proposta inclusiva reside na ênfase do papel social da escola, deslocando o enfoque da origem dos problemas educacionais do aluno para a organização escolar. Esta passa a ser responsável pelo oferecimento de novos recursos e suportes que possibilitem o desenvolvimento do aluno, em sua diversidade, sendo desnecessário que este se ajuste aos padrões estabelecidos.

Para Marchesi (2004b), os seguintes fatores são fundamentais para que a educação inclusiva, com o enfoque nas necessidades educacionais especiais, obtenha êxito:

- Projeto pedagógico compartilhado – elaborado em conjunto com a equipe de professores, dedicando uma atenção específica para os alunos com necessidades educacionais especiais;
- Currículo adaptado – adaptação “dos conteúdos de aprendizagem, dos métodos pedagógicos, e da atenção aos alunos” (Marchesi, 2004b, p. 36), buscando não apenas a convivência dos alunos com necessidades educacionais especiais com os demais colegas, mas principalmente o compartilhamento de um currículo comum;
- Organização flexível – mudança da cultura, da organização e da forma de trabalho das escolas; e,
- Atitudes positivas da comunidade educacional – quebra de resistência dos professores em ensinar alunos com necessidades educacionais especiais e melhor capacitação para gerar uma maior segurança ao lidar com as dificuldades dos alunos; mudança de atitude dos pais, para que possam confiar mais nas escolas e em seus profissionais; programas educativos e

de sensibilização que reforcem as atitudes positivas dos colegas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, dentre outras ações.

Os três primeiros fatores expressam um aspecto mais operacional e de adaptação da escola, que dependerá do investimento público e do envolvimento dos gestores escolares para sua implementação. Entretanto, com relação ao quarto fator, pode-se destacar a relevância das relações estabelecidas entre professores e alunos para o efetivo desenvolvimento educacional destes (Tacca & Branco, 2008). Importa ressaltar, ainda, que a mudança de enfoque proporcionada pela escola inclusiva, no sentido de que a escola deve adaptar-se para atender a todos, veio beneficiar alunos que sofriam também com o estigma do fracasso escolar, deixando claro que este é um fenômeno psicossocial complexo e que decorre de fatores inerentes ao próprio sistema escolar (Patto, 2000; 2005; Glat & Pletsh, 2012).

A partir da Declaração de Salamanca (1994), ainda na tentativa de romper definitivamente com o enfoque médico e determinista, as discussões acerca da inclusão de pessoas com deficiência passaram a ser organizadas como políticas públicas de atendimento e estabeleceu-se o uso do termo necessidades educacionais especiais, para ressaltar que a maioria dos alunos, em algum momento de sua escolarização, poderia apresentar alguma necessidade especial para sua aprendizagem (Marchesi, 2004b). Com o objetivo de desconstruir estigmas e preconceitos com relação aos alunos que necessitam de alguma atenção específica para sua educação, as necessidades educacionais especiais podem ser vistas como:

(...) aquelas demandas específicas dos alunos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo de referência (ou seja, para acompanhar o currículo e planejamento geral da

turma) vão precisar de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais. (Glat, 2011, p. 4)

Vale ressaltar que, embora muitas vezes sejam utilizadas como sinônimo de deficiência, inclusive na legislação, as expressões não se confundem, pois as necessidades educacionais especiais não se restringem a características biológicas, mas à relação dos(as) alunos(as) com a proposta educativa das escolas nas quais estão inseridos(as) (Glat & Pletsh, 2012).

Para que sejam supridas essas necessidades educacionais especiais, porém, devem ser levadas em consideração não apenas as características individuais do aluno, mas também o contexto histórico e cultural em que vive e se constitui (Glat & Pletsh, 2012). Partindo da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, Tunes e Bartholo (2008) afirmam que a visão de deficiência não é uma condição inerente do ser, mas é forjada no âmbito das relações sociais. Citando Vigotski (1993), os autores esclarecem:

Uma criança, em cada estágio de seu desenvolvimento, em cada uma de suas fases, representa uma singularidade qualitativa, i.e, uma estrutura psicológica e orgânica específica; precisamente do mesmo modo, uma criança com uma condição socialmente incapacitadora representa um tipo singular, qualitativamente diferente de desenvolvimento. (Vigotski, 1993, citado por Tunes & Bartholo, 2008, p. 141)

Para Tunes e Bartholo (2008), além de se proporcionar o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais à escola, o mais importante é possibilitar a mudança da visão a seu respeito e o estabelecimento de novas relações sociais com essas pessoas, enxergando

a possibilidade do seu desenvolvimento. Isto porque a escola como se encontra organizada, detentora do monopólio radical da educação, produz a exclusão dos que não conseguem alcançar os objetivos previamente estabelecidos.

É essencial, portanto, que ao se buscar um ensino pautado em uma ética inclusiva, sejam empreendidas transformações profundas na escola que venham a promover uma mudança de valores culturais para que haja o acolhimento da diversidade humana. O foco da inclusão escolar deve ser possibilitar o acesso à aprendizagem para todos e não a adequação dos alunos com necessidades educacionais especiais a um padrão de ensino classificatório e competitivo, pois “a padronização é uma forma de afirmação da normalidade e negação da diversidade” (Tunes & Pedroza, 2011, p. 23).

Na mesma direção apontam Glat e Pletsh (2012, p. 23), ao atribuírem à organização escolar a responsabilidade de preparar o caminho para a inclusão e afirmarem que a “escola inclusiva de qualidade se preocupa em oferecer práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas, que levam em conta as especificidades dos alunos e sua interação no contexto de sala de aula”. O que se propõe com este trabalho é justamente dar ênfase a este último fator apontado pelas autoras: a interação no espaço escolar e a importância dos significados produzidos pelos professores a respeito desses alunos e de suas necessidades educacionais especiais.

Não há dúvidas que, enquanto não houver a efetiva ruptura social dos processos de exclusão, que historicamente caracterizaram a escolarização como privilégio de um grupo, as políticas públicas de inclusão escolar continuarão a se fazer necessárias e serão de extrema importância para garantir o acesso a direitos básicos, tanto às pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, quanto a todos os demais que se encontram aliados do processo educacional.

Resta saber quais os caminhos percorridos até aqui e como se encontra o processo de implementação dessas políticas educacionais nas práticas cotidianas das escolas brasileiras.

2.3. A trajetória da educação inclusiva no Brasil

Diante do panorama histórico geral que demonstrou como a educação inclusiva se estabeleceu, faz-se necessário, neste momento, observar como esse processo ocorreu especificamente no Brasil, tendo em vista que a temporalidade dos acontecimentos por vezes não coincide.

Historicamente, a educação escolar como um todo foi relegada a segundo plano no Brasil, durante muito tempo. Inicialmente, por se tratar de uma sociedade cujos meios de produção estavam concentrados na agricultura e que, por mais de três séculos, valeu-se do trabalho escravo, não era exigido sequer das altas classes um mínimo grau de instrução. Quando integrantes da elite tinham interesse e condições, enviavam seus filhos para estudarem na Europa (Januzzi, 1992; 2006).

A primeira Constituição do Brasil, de 1824, garantia a “instrução primária e gratuita a todos”, porém o número de pessoas escolarizadas no ano de 1878 era de apenas 2% da população, motivo pelo qual Januzzi (1992; 2006) pondera que o oferecimento da educação popular no país ocorreu de acordo com os interesses do sistema dominante. Seja para possibilitar o voto aos até então analfabetos, seja como instrumento a serviço da ideologização para manutenção do poder, ou para impulsionar um novo sistema produtivo com a instrução da mão de obra, sempre os saltos de investimentos e regulamentação referentes à educação estiveram a serviço dos interesses dos segmentos dominantes da sociedade (Januzzi, 1992; 2006).

Esse atraso quanto à implementação de políticas educacionais não poderia ser diferente com relação à educação das pessoas com deficiência, que foram estigmatizadas e segregadas no decorrer do tempo pela medicina e pela pedagogia, com diversas implicações sociais e educacionais. As primeiras instituições que se preocuparam com o oferecimento de atendimento escolar para esse público tiveram origem na esfera privada, mas obtiveram apoio parcial do governo: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), posteriormente chamado de Instituto Benjamim Constant (1856), e o Instituto dos Surdos-Mudos, posteriormente chamado de Instituto Nacional da Educação dos Surdos (Januzzi, 1992; 2006).

Em 1890, o percentual de analfabetos no Brasil era de 85%, entre todas as idades e, se a educação básica não atraía o interesse do poder público, a das pessoas com deficiência menos ainda. Januzzi (1992; 2006) registra que apenas duas instituições até o fim do Império dedicaram-se ao ensino dos “deficientes” intelectuais, “uma junto ao Hospital Juliano Moreira, de 1887, em Salvador (BA), e outra, Escola do México, de 1887, no Rio de Janeiro. A primeira especializada e a segunda de ensino regular, atendendo também deficientes físicos e visuais” (Januzzi, 1992, p. 23).

No primeiro momento houve uma atenção maior para as deficiências mais visíveis, sendo que os as pessoas com deficiência intelectual estavam englobadas à escolarização comum, reclusas em instituições, ou mesmo incorporadas às atividades laborais do dia a dia (Januzzi, 1992). Algumas instituições esparsas ainda surgiram no século XIX, mas nada que sugerisse o interesse primordial do poder público com a educação dessas pessoas. É certo, no entanto, que o desenvolvimento da educação especial no Brasil teve a participação intensa das instituições privadas, muitas delas filantrópicas e assistenciais (Lopes, 2005).

A partir do século XX, deu-se início à inspeção médico-escolar que impulsionou a criação de classes especiais, com a exigência de pessoas preparadas para regê-las. Essa separação decorreu da necessidade de se separar os “normais” dos “anormais”, sendo que estes necessitariam de meios específicos de educação, visando uma maior homogeneidade das turmas e a melhoria do rendimento dos alunos “normais” (Lopes, 2005). Como demonstração do interesse médico pela educação das pessoas com deficiência intelectual, algumas instituições foram criadas vinculadas a hospitais psiquiátricos, com a manutenção da segregação dessas pessoas (Januzzi, 1992). Porém, havia um lado prático na tentativa educacional proposta por essas instituições, na medida em que buscavam, de certa forma, viabilizar sua inserção na sociedade, por meio de formação de hábitos de higiene, de alimentação, etc. (Januzzi, 1992).

Já a visão psicopedagógica, tinha por objetivo tornar os “anormais” produtivos, a partir de sua inserção em turmas selecionadas sob a regência de professores especializados, “com grandes conhecimentos científicos e um grande poder de intuição, trabalhando para aumentar neles a adaptabilidade e a laboriosidade” (Santos, 1917, citado por Januzzi, 1992, p. 43). Na década de 1930, durante o processo de industrialização do país, ganharam força as associações da sociedade civil em defesa dos direitos dos “deficientes”, enquanto vigorava a nomenclatura “ensino emendativo” para a educação destes, que indicava a intenção de corrigir o defeito e suprir as falhas decorrentes da “anormalidade” (Januzzi, 2006). Embora a Constituição Federal de 1934 previsse a educação como direito de todos, não havia menção às pessoas com deficiência, o que manteve a atenção a este público quase restrita às instituições privadas e filantrópicas.

Em 1932, Helena Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi, cujo objetivo era:

(...) assistir à criança e ao adolescente excepcionais definidos nos seus estatutos como ‘sendo aqueles classificados acima ou abaixo da normalidade de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que façam da sua educação um problema especial’ (Campos, 1980, citado por Januzzi, 1992, p. 91).

Embora ressaltasse a importância do diagnóstico como ponto de partida para o processo educacional, Antipoff considerava neste não apenas o aspecto biológico, mas também diversos padrões sociais como a moralidade, a disciplina, o abandono social, dentre outros (Januzzi, 2006). Criticava, ainda, a seleção das crianças para o ingresso na escola pública por patentear “o grau de civilização do grupo social de origem e não suas disposições inatas” (Januzzi, 2006, p. 133) e valorizava a educação por considerar que por seu intermédio era possível organizar as faculdades inatas das crianças. Logo em seguida, em 1935, foi criado o Instituto Pestalozzi, vinculado à Secretaria da Educação, o que caracterizou o investimento público no atendimento de pessoas com deficiência, embora houvesse repartição dos gastos e responsabilidades entre o Instituto e a Sociedade (Januzzi, 1992). A Sociedade Pestalozzi foi difundida pelo Brasil, com a criação de instituições em vários estados. Januzzi (2006) faz questão de observar que, se por um lado, Antipoff favoreceu a segregação dos “excepcionais” e a homogeneização das turmas ditas normais, por outro possibilitou o acesso ao ensino gratuito para crianças com “prejuízos” orgânicos que talvez nunca o tivessem.

A partir de então, várias associações filantrópicas foram se organizando em torno da proteção e defesa dos direitos dos “deficientes”. Em 1950, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD, e em 1954 a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais – APAE, de caráter privado e filantrópico, assim como centros de reabilitação e

clínicas privadas, com nível técnico de excelência, para o atendimento de crianças das classes de maior poder aquisitivo (Januzzi, 2006). Embora tenha havido um crescimento de instituições públicas e privadas de assistência aos “deficientes”, esse atendimento era muito limitado ao aspecto terapêutico e assistencial, visto que a educação especial não estava ainda implementada (Lopes, 2005). Diversas previsões legislativas de destinação de recursos e de projetos de integração foram previstos oficialmente, sem muito impacto na prática educacional (Januzzi, 2006).

Uma observação interessante sobre o caráter segregador vigente nesta época diz respeito à possibilidade de isenção da obrigatoriedade escolar prevista na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, de 1961, para crianças com doença ou anomalia grave, assim como em casos de comprovado estado de pobreza dos seus responsáveis (Januzzi, 2006). Posteriormente, a Lei nº. 5.692/71, que alterou a LDB de 1961, garantiu tratamento especial para alunos com deficiências, mas não ensejou a organização de um sistema de ensino que atendesse suas necessidades educacionais especiais, o que apenas reforçou o encaminhamento desses alunos para a educação especial (Januzzi, 2006).

Pode-se considerar a década de 70 do século XX, como um dos marcos na educação da pessoa com deficiência no Brasil, inicialmente com a criação Ministério da Educação e Cultura em 1971, e do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP em 1973, vinculado a este Ministério. O CENESP foi o primeiro órgão responsável pela definição de metas específicas para esta categoria e por organizar as ações até então disseminadas por toda a esfera pública (Januzzi, 2006). Foi, também, a época em que o termo “educação especial”, como o atendimento educativo e assistencial aos alunos “excepcionais”, começou a ganhar relevo em substituição ao “ensino emendativo” e o incentivo à educação encontrava-se vinculado ao desenvolvimento

econômico do país e ao aumento da produtividade do indivíduo (Januzzi, 2006). Já eram valorizados o diagnóstico precoce e a avaliação continuada pelos profissionais da educação.

A integração escolar foi observada mais fortemente no Brasil a partir de 1980, embora já existissem algumas experiências a partir de 1960. Em 1986, houve a transformação do CENESP na Secretaria de Educação Especial – SEESP (Lopes, 2005). Importa ressaltar que, de acordo com levantamento efetivado por Januzzi (2006), em 1987 as instituições privadas de ensino especial superavam quantitativamente o número de instituições públicas (847 privadas, frente a 209 públicas), ou seja, a integração não estava alcançando o seu objetivo, motivo pelo qual foi criada, em 1986, a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, com o objetivo de aprimorar a educação especial e a integração por meio de uma política de ações conjuntas, englobando a participação das entidades defensoras dos direitos das pessoas com deficiências (Januzzi, 2006).

De maneira significativa na década de 80 do século XX, cresceram os movimentos sociais e políticos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, por meio de ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, para proporcionar a todos os alunos o direito de fazerem parte do mesmo ambiente escolar e terem acesso ao aprendizado, sem nenhum tipo de discriminação, o que atingiu seu ápice com a Declaração de Salamanca em 1994. A educação inclusiva surge, então, como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. No Brasil, desde 1988 a Constituição Federal já estabelecia a garantia de direitos individuais, como a igualdade (Art. 5º) e a educação como dever do Estado, bem como indicava o caminho para a educação inclusiva:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
(...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

A Lei nº 8.069, de 1990 (Brasil, 1990), que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, prevê no Art. 208, II, o oferecimento “de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”. Já a Política Nacional de Educação Especial, de 1994, emprega pela primeira vez a expressão “portador de necessidades especiais” e prevê, como estratégia para ampliar o atendimento educacional especializado, parcerias entre os três níveis governamentais e as organizações não governamentais (Januzzi, 2006). Com a publicação da Lei nº 9.394, de 1996 (Brasil, 1996), ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observa-se o surgimento da nomenclatura da integração como parte do sistema de educação especial (Art. 58). Em 1999 foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CONADE, inicialmente vinculado ao Ministério da Justiça e atualmente integrante do quadro da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, “para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social”¹.

O Plano Nacional de Educação - PNE, válido até 2010, (Lei nº 10.172 de 2001) versava sobre a Educação Especial e abordava aspectos da integração em seu texto, enquanto destacava que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma

¹ Informações retiradas do *site* do CONADE (<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade>), em 30.11.2015.

escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (Ministério da Educação, 2008). Por sua vez, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, embora trouxesse em seu título a referência à Educação Especial, durante seu texto já utilizava o termo alunos com “necessidades educacionais especiais” e deixava transparecer alguns aspectos presentes na Educação Inclusiva, como os seguintes:

(...) Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica (Ministério da Educação, 2001).

Por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 2008, o Senado Federal ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, e elevou este documento legal ao status de emenda constitucional, sendo posteriormente promulgada pelo Decreto Nº 6.949, de 2009. Ainda em 2008, foi publicado o documento que instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação (Ministério da Educação, 2008), o qual defende que a matrícula preferencial dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve ser feita em classe comum das escolas regulares em detrimento de serviços segregados, sendo a Educação Inclusiva definida como:

Ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A

educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Ministério da Educação, 2008, p. 10).

Reforça-se a transferência do peso sobre o aluno, como origem dos problemas educacionais, para o sistema escolar como um todo, que passa a ser o responsável por oferecer condições para que aquele obtenha êxito educacional (Januzzi, 2006). Ademais, institui-se a concepção da escola como transformadora da realidade social, dentro de suas competências específicas, como meio de favorecimento da “apropriação do saber por todos os cidadãos” (Januzzi, 2006, p. 189).

Por fim, o PNE atual, com vigência para os próximos dez anos, instituído pela Lei nº 13.005, de 2014, estabelece que Estados e Municípios têm até um ano para elaborar seus planos de educação, tendo por base as novas metas propostas. Com relação à Educação Inclusiva, prevê em sua Meta 04:

(...) universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Na mesma direção, a Lei nº 13.146, de 2015, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, vem assegurar diversos direitos e garantias a esse público, dentre os quais o acesso a “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015), além da obrigatoriedade de cumprimento de todas as diretrizes educacionais previstas no Artigo 28 da referida lei.

A intenção manifestada pela legislação atual é, portanto, que se universalize o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, ou às pessoas com deficiência, junto à escola regular, porém não deixa claro o que ocorrerá com as instituições de ensino especial. Com relação a estas, tem-se também que não há consenso sobre qual o papel que devem cumprir na educação das pessoas com necessidades educacionais especiais (Neres, 2010). Prieto (2006, citado por Neres, 2010) arrisca dizer que seriam duas as principais funções das instituições especializadas: uma seria a disponibilização da expertise dessas instituições a serviço das escolas regulares, visando o melhor desenvolvimento da educação inclusiva; e a outra, que indica a educação especial apenas para os casos em que a educação regular não demonstrar preparo para recepcionar certos alunos.

Neres (2010) atenta para o fato de que muitos estudos que vêm sendo desenvolvidos no Brasil defendem a educação inclusiva fundamentados em princípios legais e no argumento democrático da escola para todos. Porém, a própria autora reflete, citando Laplane (2004), que falta a parte desses estudos uma análise crítica, visto que:

(...) o discurso contradiz com a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do nosso sistema educacional levam a

questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes (Laplane, 2004, citado por Neres, 2010, p. 27).

Da noção de inclusão anteriormente exposta, percebe-se que há um aspecto político-social envolvido em sua concretização, pois se trata de medida que impacta na estrutura vigente das escolas regulares e na necessidade de capacitação dos profissionais da educação. Com relação às adaptações estruturais, muitas escolas têm buscado cumpri-las, mas, como bem observa Patto (2005), de nada adianta a regulamentação legal, o estabelecimento de políticas e reformas que vendam a ilusão de que o direito à educação escolar está sendo garantido a todos, se não houver efetivo envolvimento dos principais agentes desse processo: os professores.

E não se trata apenas de oferecer capacitação, embora seja muito importante, nem de exortá-los a “vestirem a camisa do projeto” (Patto, 2005, p. 22). Além de serem quase sempre mal remunerados e inadequadamente formados, estes professores, muitas vezes, apresentam concepções preconceituosas contra os próprios alunos em face da diversidade inevitável das crianças (Patto, 2005), o que dificulta sobremaneira seu envolvimento com a inclusão escolar.

Martínez (2007) aponta como o maior desafio para a implementação da educação inclusiva a mudança das concepções dominantes tanto nos educadores, quanto nos pais e nos alunos, concretizadas nos significados construídos e manifestados, muitas vezes, por meio de preconceitos e condutas discriminatórias. Por esta razão, na seção 3 será abordado como são construídos e direcionados os processos de significação presentes nas interações entre professores e alunos e a sua relação com a inclusão escolar.

Com o objetivo de contextualizar a pesquisa, o próximo tópico demonstra como se encontra estruturado o atendimento aos alunos com necessidades especiais na rede pública de

ensino do Distrito Federal e apresenta uma visão geral a respeito da inclusão escolar no DF e no Brasil.

2.4. Informações sobre a inclusão escolar no Distrito Federal

Com relação à estrutura e organização do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino do Distrito Federal - DF² constatou-se que é adotado um modelo de inclusão escolar que prioriza a matrícula em classes comuns do Ensino Regular, mas mantém a possibilidade de encaminhamento de alguns alunos para classes especiais/turmas de atendimento exclusivo ou Centros de Ensino Especial.

As opções de acesso e os recursos disponíveis para o melhor atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais são categorizadas pela Secretaria da Educação da seguinte forma: Classes comuns do Ensino Regular; Salas de Recurso; Itinerância; Classes especiais; Classes de integração inversa; CEEs – Centros de Ensino Especial; CEEDV – Centro de Ensino Especial de Deficiência Visual; CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual; CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez; Programa de Educação Profissional Especial; Centro de Iniciação Desportiva – CID Paraolímpico; e Classes Hospitalares.

O atendimento realizado nas Salas de Recursos tem natureza pedagógica e é conduzido por professores especializados visando complementar (no caso de estudantes com Altas

² Informações retiradas do *site* da Secretaria de Educação do DF <http://www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/266-educacao-especial.html>, em 02.04.2014.

Habilidades/Superdotação) ou complementar (para estudantes com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD) as orientações curriculares desenvolvidas nas classes.

Na perspectiva da educação inclusiva praticada pela Secretaria de Educação do DF, a educação especial constitui um modelo de ensino, tendo por público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com o objetivo de ampliar o atendimento a este público e assegurar o seu acesso e permanência na escola em igualdade de condições. Nestes casos e em outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Sobre a caracterização do perfil dos alunos com deficiências, a Secretaria de Educação do DF informa que oferece atendimento especializado para estudantes com: deficiência intelectual, auditiva, visual, física, múltipla, transtorno global do desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação e surdocegueira.

No Censo Escolar da Secretaria de Educação do DF realizado no ano de 2015³ (Tabela 1), curiosamente percebe-se que os alunos com deficiência intelectual correspondem a quase 50% do total de matrículas nas classes comuns da rede pública do DF, percentual idêntico ao que foi observado por Glat e Pletsh (2012), em pesquisa realizada na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, no ano de 2010. Essa informação pode indicar duas possibilidades de interpretação: ou os alunos com deficiência intelectual são em quantidade efetivamente superior aos demais alunos com necessidades educacionais especiais, ou pode estar ocorrendo um excesso de diagnósticos desse tipo de deficiência, às vezes confundida com problemas disciplinares ou de dificuldades no aprendizado (Raad & Tunes, 2011).

³ Informações retiradas do *site* da Secretaria de Educação do DF <http://www.se.df.gov.br/component/k2/item/3129-censo-escolar-2015.html>, em 30.11.2015.

Outra informação relevante extraída da Tabela 1 é que o quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns da rede pública é quatro vezes maior do que o daqueles matriculados em classes ou instituições especiais da mesma rede (Tabela 2), o que pode significar que há um efetivo direcionamento desses alunos para as escolas regulares em atendimento à política inclusiva.

Tabela 1 - *Matrículas em classes comuns na rede pública.*



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
COORDENAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

QUADRO 503 - PUB

REDE PÚBLICA ESTADUAL


MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSE COMUM, POR DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS E
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, SEGUNDO COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO
CENSO ESCOLAR 2015

CRE	Visual	Auditiva	Fisica	Intelectual	Transtornos Globais de Desenvolvimento	Deficiência Múltipla	Altas Habilidades / Superdotação	TOTAL
Piano Piloto/Cruzeiro	64	118	132	405	162	20	91	992
Gama	21	89	181	250	80	15	16	652
Taguatinga	35	28	146	442	92	25	29	797
Brazlândia	12	32	40	257	7	33	2	383
Sobradinho	23	36	88	371	42	42	70	672
Planaltina	15	66	101	448	42	53	45	770
Núcleo Bandeirante	17	67	80	189	31	28	12	424
Cellândia	51	186	249	837	99	81	48	1.551
Guará	11	42	71	155	30	23	27	359
Samambaia	24	35	103	198	30	25	46	461
Santa Maria	22	61	135	194	46	29	5	492
Paranoá	19	30	81	239	17	32	1	419
São Sebastião	16	24	49	132	15	16	26	278
Recanto das Emas	15	38	80	198	26	40	4	401
TOTAL	345	852	1.536	4.315	719	462	422	8.651

FONTE: CENSO ESCOLAR - SEDF

Fonte: Secretaria de Educação do DF em <http://www.se.df.gov.br/component/k2/item/3129-censo-escolar-2015.html>

Tabela 2 - Matrículas em classes/instituições especiais na rede pública.



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
COORDENAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

QUADRO 501 - PUB

REDE PÚBLICA ESTADUAL

MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSE ESPECIAL E EM INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL EXCLUSIVAMENTE ESPECIALIZADA,
POR DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO, SEGUNDO COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO
CENSO ESCOLAR 2015

CRE	VISUAL		AUDITIVA		FÍSICA		INTELIGENCIAL		TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO		DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA		TOTAL		TOTAL GERAL
	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	
Piano Piloto/Cruzeiro	-	20	41	-	-	-	57	85	124	82	33	199	255	398	621
Gama	2	-	8	-	-	2	118	134	52	31	8	124	184	291	475
Taguatinga	-	-	123	-	-	-	111	137	75	73	12	121	321	331	652
Brasília	-	-	-	-	-	-	12	111	4	14	-	48	18	171	187
Sobradinho	2	-	18	-	-	-	84	29	42	18	24	81	170	108	278
Planaltina	2	-	18	-	-	-	82	89	27	45	18	79	125	213	338
Núcleo Bandeirante	-	-	-	-	-	-	88	-	33	-	29	-	128	-	128
Celândia	-	-	48	-	-	-	341	138	91	58	55	128	533	322	855
Guará	-	-	-	-	-	-	50	74	35	24	9	79	94	177	271
Semembala	-	-	1	-	-	-	82	79	34	38	21	59	138	174	312
Santa Maria	-	-	5	-	-	-	52	32	22	28	10	88	89	148	237
Paranoá	2	-	5	-	-	-	43	-	18	-	11	-	77	-	77
São Sebastião	1	-	-	-	-	-	57	-	24	-	30	-	112	-	112
Recanto das Emas	-	-	7	-	-	-	70	-	18	-	11	-	106	-	106
TOTAL	9	20	272	-	-	2	1.203	908	597	389	287	984	2.348	2.301	4.649

Fonte: CENSO ESCOLAR - SE/DF

Nota: São atendidos 1.528 alunos no Programa de Educação Especial

Fonte: Secretaria de Educação do DF em <http://www.se.df.gov.br/component/k2/item/3129-censo-escolar-2015.html>

Ainda são muitos os alunos com necessidades educacionais especiais que estão matriculados em classes ou escolas especiais? Sim! Mas, como demonstra o Ministério da Educação no Censo Escolar Nacional de 2013⁴, na Figura 1, essa proporção se inverteu nos últimos dez anos.

⁴ Informações retiradas do site do MEC: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

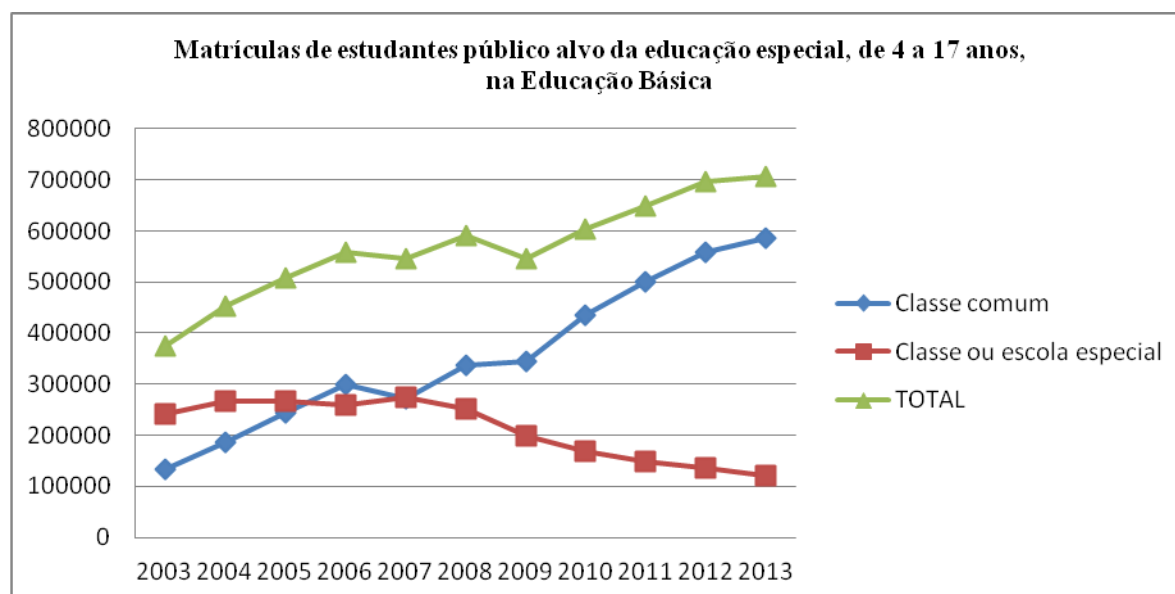


Figura 1 – Matrículas em classes comuns x classes ou instituições especiais na rede pública, entre 2003 e 2013.

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

Atualmente, mais especificamente a partir do ano de 2009, é vultosa a diferença entre a quantidade de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, em face do quantitativo referente ao atendimento especializado. É fundamental esclarecer que a legislação vigente sobre a inclusão escolar preconiza que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser matriculados preferencialmente em classes comuns, além de garantir a todos eles o acesso à escola dessa forma. Portanto, não há mais que se falar em escolas inclusivas, pois todas as instituições escolares, por força de lei, são inclusivas. Pode-se observar, também em especial a partir de 2009, o incremento nos números de instituições que passaram a receber esses alunos, conforme a Figura 2.

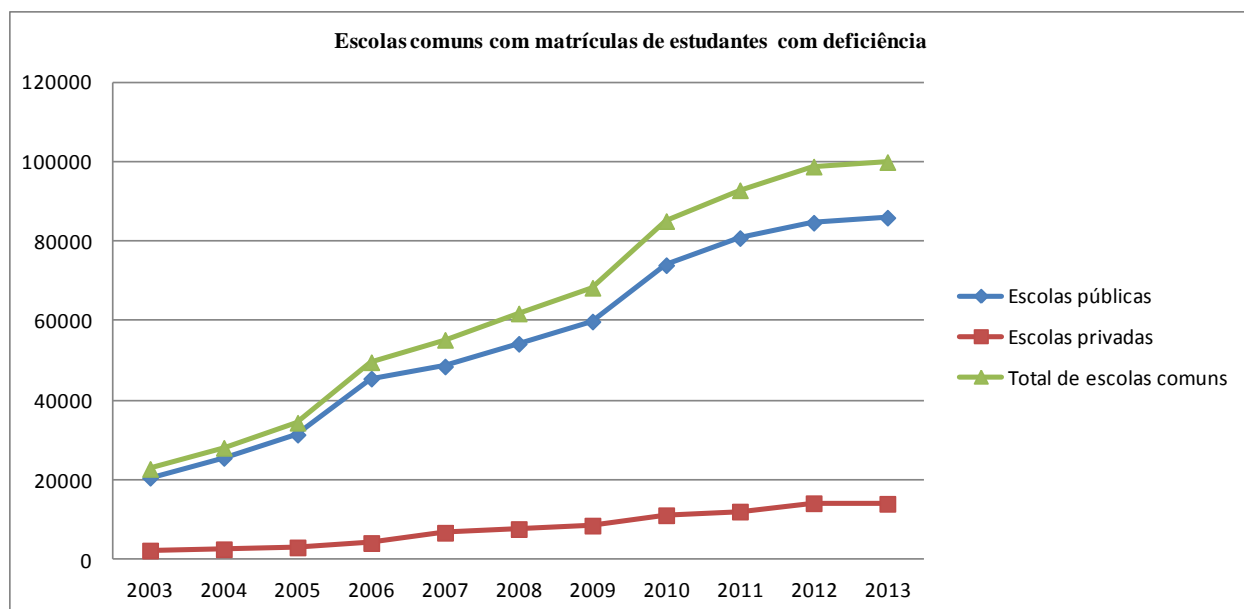


Figura 2 – Quantitativo de escolas com matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns, entre 2003 e 2014.

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

Entretanto, pode ser também observado na Figura 2 que o quantitativo de escolas particulares que apresentam alunos com deficiências matriculados em classes comuns ainda é muito pequeno, comparado ao mesmo indicador para as escolas públicas, correspondendo a aproximadamente 15% destas últimas. Para que essa realidade seja modificada, além das previsões legais, faz-se necessária a divulgação dos direitos das crianças com necessidades educacionais especiais, em particular para aquelas com deficiências, por meio de campanhas nacionais. Isto porque muitos pais desconhecem, por exemplo, a obrigatoriedade da aceitação da matrícula de crianças com deficiência em qualquer instituição escolar, inclusive as particulares, sem qualquer cobrança de valores adicionais, de acordo com a Lei nº 13.146, de 2015.

Ademais é fato que, na prática, as escolas, sejam públicas ou privadas, ainda não estão completamente preparadas para a recepção e atendimento a esse público. Conforme relatos de alguns professores entrevistados nesta pesquisa, em se tratando de escolas do Ensino

Fundamental 2, chamados no DF de Centros de Ensino Fundamental - CEF, bem como de Centros do Ensino Médio – CEM, há poucos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados e a estrutura para recebê-los, bem como o preparo dos professores, ainda não são considerados suficientemente adequados.

Portanto, embora já sejam observadas mudanças, em termos quantitativos, a respeito da inclusão de crianças com necessidades especiais na rede pública do DF, ainda há muito que se avançar para que ocorra a universalização do ensino, conforme preconizado pela legislação vigente, garantindo-lhes o acesso em qualquer fase do ensino (Fundamental ou Médio), seja na rede pública ou particular.

Ademais, sob o aspecto qualitativo, o caminho a ser percorrido é ainda mais árduo, por depender tanto de disponibilização orçamentária para as mudanças e aportes necessários, quanto da formação de recursos humanos e sensibilização da comunidade escolar para a configuração da educação inclusiva.

3. Os Processos de Significação na Interação Professor-Aluno e seu Papel na Inclusão Escolar

Como já abordado anteriormente, vários fatores podem contribuir favoravelmente para a implementação de políticas inclusivas na educação, como por exemplo, uma formação inicial ou complementar para educadores que propicie o desenvolvimento de recursos subjetivos para sua atuação prática face à inclusão. Mas um fator tem relevância fundamental para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam ser incluídos não apenas fisicamente na escola, mas também vislumbrarem a possibilidade de se desenvolverem intelectual e socialmente: a atuação ética dos professores face à inclusão. Isto porque, uma formação profissional adequada, por si só, não garante que esses professores irão atuar de forma a propiciar um tratamento baseado no primado da ética inclusiva para seus alunos. E essa atuação ética passa pelos significados construídos por esses professores ao longo da vida a respeito das pessoas com deficiência e a sua consequente inclusão.

Esta seção está subdividida em três subseções para possibilitar a organização da construção teórico-epistemológica que fundamentou a análise dos indicadores empíricos construídos a partir da pesquisa de campo. Inicia-se, portanto, com as principais concepções presentes na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Cultural, passando pela análise das características e da importância das interações professor-aluno nos processos de ensino-aprendizagem e, por fim, aborda teoricamente o papel dos significados construídos pelos professores na adoção de estratégias pedagógicas favoráveis à inclusão escolar.

3.1. A psicologia cultural, os signos e os processos de significação

Entre os anos de 1920 e 1930, durante o período de transição imposto pela Revolução Russa de 1917, foi estabelecida como prioridade, na União Soviética, a reformulação dos objetivos da educação para se coadunarem com os princípios da revolução proletária, dentre eles o “respeito à personalidade do indivíduo, à ação conjunta da educação com o trabalho produtivo e ao desenvolvimento integral das crianças e adolescentes como membros da sociedade” (Prestes, 2010, p. 29).

Iniciaram-se, também, durante este período os estudos liderados por Vigotski sobre a organização do comportamento do ser humano, de uma forma fundamentada “no social, na história e na cultura” (Prestes, 2010, p. 31), inaugurando a Psicologia Histórico-Cultural enquanto perspectiva teórica. Embora haja quem rechace a legitimidade do nome atribuído à teoria, posto que o próprio Vigotski nunca o teria mencionado em suas obras, não há como afastar a sua propriedade em revelar as ideias do autor sobre o desenvolvimento cultural da criança como um processo que vai além da simples maturação orgânica, bem como da mera assimilação de hábitos culturais. Para o autor, o processo psíquico possui tanto elementos transmitidos biologicamente, quanto elementos que surgem e se desenvolvem a partir das relações das pessoas com seu meio sociocultural (Prestes, 2010).

A partir da perspectiva do materialismo histórico e dialético, Vigotski traçou um paralelo entre o conceito de Engels da utilização de instrumentos na interação ser humano/ambiente, e a mediação pelo uso de signos produzidos culturalmente e internalizados pelos seres humanos, que constituiriam o elo entre as formas elementares e as superiores de comportamento (Cole & Scribner, 1998). Considerava, ainda, que o signo teria uma função

mediadora da atividade psicológica, assim como o instrumento teria um papel mediador da atividade humana transformadora, com a diferença de que o instrumento seria orientado externamente, para agir sobre o objeto da atividade, enquanto que o signo seria orientado internamente, não para mudar o objeto da operação psicológica, mas para o controle do comportamento humano (Vigotski, 1998).

Inaugurou-se, assim, a teoria psicológica que considera central o papel da história e da cultura no desenvolvimento humano, utilizando os signos como elementos de mediação entre a psique e a realidade (Herrera, 2014), concepções utilizadas ainda hoje por diversas teorias que têm a cultura e os signos como seu cerne. Ressalte-se que não se trata de considerar que o ser humano é apenas produto da cultura ou do contexto social em que vive, mas que este é, também, agente de transformação deste meio.

A teoria histórico-cultural veio, então, se contrapor às teorias vigentes sobre o desenvolvimento infantil, que inicialmente comparavam os estudos das crianças à botânica, considerando a maturação do organismo como um todo, e também à zoologia, buscando analisar os processos intelectuais superiores dos seres humanos a partir de experimentações com animais (Vigotski, 1998).

Já com relação à Revolução Cognitiva, nos Estados Unidos, Bruner (1997) relata que teve por desafio inicial fazer com que a psicologia unisse forças com a antropologia, a linguística, a filosofia e a história, dentre outras disciplinas das humanidades e do campo das ciências sociais, para tornar o significado o conceito central da sua perspectiva teórica. Seu objetivo era “descrever formalmente os significados que os seres humanos criavam a partir de seus encontros com o mundo e então levantar hipóteses sobre que processos de produção de significado estavam implicados” (Bruner, 1997, p. 16). Entretanto, houve um desvirtuamento da

ideia inicial da Revolução Cognitiva, que girava em torno da mente humana e do significado, para um enfoque voltado para o processamento de informações pela mente humana, como se esta funcionasse como um computador (Brunner, 1997).

A despeito de sua crítica ao que se tornou a Revolução Cognitiva, Bruner (1997) deixa claro que não abandonou seu ideal de inaugurar uma perspectiva teórica que tivesse como foco os processos de significação existentes nos contextos culturais. Para o autor, a psicologia sempre esteve preocupada em descobrir como os indivíduos se apropriavam das ferramentas culturais e se constituíam a partir do contexto em que viviam, porém, ele próprio demorou a reconhecer o papel constitutivo da cultura.

Outro autor que enfatiza a importância da cultura para a constituição do ser humano é o antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1989), que destaca que:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (...), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (Geertz, 1989, p. 10).

Desta forma de se conceber a cultura, pode-se perceber o quão difícil é a diferenciação entre fatores culturais (o que seria convencional, local e variável) e fatores biológicos (o que seria natural, universal e constante) nos seres humanos (Geertz, 1989), uma vez que, na verdade, esses fatores encontram-se profundamente entrelaçados. Se o ser humano, não obstante a importância de suas características biológicas, não estivesse inserido em um sistema cultural

organizado por meio de símbolos significantes, seu comportamento estaria imerso no caos, sem qualquer direcionamento lógico ou racional, ou seja, não poderia sequer ser considerado humano, conforme afirma Geertz (1989, pp. 34-35):

Isso significa que a cultura, em vez de ser acrescentada, por assim dizer, a um animal acabado ou virtualmente acabado, foi um ingrediente, e um ingrediente essencial, na produção desse mesmo animal. (...) Grosso modo, isso sugere não existir o que chamamos de natureza humana independente da cultura.

A cultura seria, então, tanto produto do ser humano, quanto elemento constitutivo da natureza humana. O culturalismo, ou psicologia cultural, enquanto abordagem da natureza da mente, busca analisar como os seres humanos criam e transformam significados que os adaptam a um sistema cultural (Bruner, 2001).

A concepção de cultura como produto provém de sua própria etimologia, que deriva do verbo latino *colere*, e significa ‘trabalhar a terra’, o que leva à noção de produção humana (Pino, 2005). Outras concepções acerca do termo que emergiram historicamente foram: cultivo da mente, em alusão à filosofia; produção humana, material ou mental; refinamento social; “conjunto de bens materiais e/ou espirituais dos povos”; e até mesmo como sinônimo de civilização (Pino, 2005, p. 69-70). Também este autor concebe que a diferenciação entre o ser em estado de natureza e o ser humano seria sua inserção em um sistema cultural.

A abordagem de Valsiner (2012) sobre a cultura leva em consideração os conceitos predominantes na psicologia cultural, que considera a “natureza processual e dinâmica do funcionamento da cultura dentro dos sistemas psicológicos humanos” (Valsiner, 2012, p. 22). O

fato de uma pessoa participar de determinado grupo social forneceria insumos para seu sistema psicológico e orientaria suas ações, pensamentos e sentimentos dentro daquela cultura.

Sob a perspectiva semiótica da psicologia cultural, Valsiner (2012) considera que a mediação semiótica pode ocorrer tanto no âmbito intrapessoal (orientando os processos intrapsicológicos da pessoa), como no âmbito interpessoal, no exercício de práticas relacionais e/ou discursivas. Além disso, a mediação semiótica também é utilizada por diversas instituições sociais no sentido de orientar condutas e regular funções psicológicas inter e intrapessoais, por meio do estabelecimento de regras sociais, uniformes, ritos, etc. (Valsiner, 2012).

Nesta pesquisa, buscou-se identificar a relação entre os significados manifestados nos discursos dos professores e o direcionamento de seu comportamento a um determinado objetivo, que é a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, o que implica na importância da elucidação dos conceitos de signos, significados e mediação semiótica.

Um importante papel desempenhado pela mediação semiótica, segundo Valsiner (2012), é o estabelecimento da capacidade humana de distanciamento psicológico do contexto imediato, que possibilita à pessoa ser participante do contexto e, ao mesmo tempo, agente reflexivo distanciado do mesmo. Isso permite que o sistema psicológico da pessoa se oriente não somente pelos fatos que estão ocorrendo no momento, mas que possa considerar experiências do passado, fazer prospecções em relação ao futuro e, ainda, colocar-se no lugar das outras pessoas (empatia), tudo isso sob o ponto de vista cognitivo e afetivo (Valsiner, 2012).

A semiótica é a ciência que estuda os signos e sua utilização e se fundamenta nas ideias de Charles Sanders Peirce, para quem ela é “a ciência mais geral dos signos” (Peirce, 1990, citado por Pino, 2005, p. 113). Valsiner (2012) utiliza algumas das contribuições de Peirce para fundamentar o seu posicionamento dentro do marco da psicologia cultural.

Para Peirce (1873/1986, citado por Valsiner, 2012, p. 39), um signo é “um objeto que está para a mente (ou aos olhos) de alguém em lugar de outra coisa”. Signos são, então, ferramentas indispensáveis para se analisar os processos de construção de significados das pessoas, pois revelam experiências, emoções e/ou conhecimento a respeito do objeto (Herrera, 2014). Da mesma forma, os signos orientam os processos de autorregulação dos indivíduos e de regulação dos comportamentos por meio de regras estabelecidas coletivamente, e são criados, assimilados e alterados a partir dos processos de canalização cultural e das interações do indivíduo consigo mesmo e com os demais (Herrera, 2014). Isso indica a natureza relacional dos signos, sendo que a sua utilização faz emergir sentimentos, experiências e significados acerca dos objetos que eles representam, estabelecendo relações entre “o objeto, o contexto histórico-cultural e o sujeito” (Herrera, 2014, p. 32).

Os signos podem ser subdivididos em três classes: ícones, índices e símbolos (Bruner, 1997; Herrera, 2014; Pino, 2005; Valsiner, 2012). Os ícones são signos que representam objetos que lhe são de alguma forma semelhantes, são como réplicas do objeto que representam como, por exemplo, uma fotografia ou uma miniatura da Torre Eiffel. Os índices são signos que não guardam semelhança com o objeto real, mas possuem uma conexão com este, como a fumaça e o fogo, ou a pegada de um animal que indica sua passagem pelo caminho (ressalte-se que a pegada pode ser também um ícone da pata do animal). Por fim, os símbolos são conexões arbitrárias estabelecidas com determinados objetos por regras ou convenções, sendo a linguagem verbal seu exemplo clássico. De acordo com Herrera (2014, p. 34):

O símbolo torna presente as condições, características, medidas, estruturas e funções da realidade. Isso é essencial para se pensar sobre o papel dos símbolos e, ainda mais

importante, para pensar sobre sua relação com a estruturação dos sistemas de valores e crenças sobre os indivíduos.

Valsiner (2012), porém, destaca o fato de que a maioria das produções humanas envolve a combinação de signos diversos. Isto, por sua vez, ativa os processos de construção de significados, por vezes ambíguos, em uma realidade semiótica complexa. Como exemplo desse hibridismo dinâmico entre diferentes tipos de signos, o autor se remete à pintura de René Magritte ‘Isto não é um cachimbo’:



Figura 3. Construção de um signo multinível
Fonte: Valsiner (2012, p. 46).

Neste caso, o ícone, que é o desenho do cachimbo, e o índice, que é o desenho da fumaça, são negados pela linguagem verbal, que é simbólica. Cria-se um estranhamento a partir da aparente contradição entre a linguagem verbal e os signos visuais, levando o observador à reflexão a respeito dos significados que existem por traz dos signos. Portanto, o ser humano,

embora muitas vezes não perceba, é constantemente levado a lançar mão de interpretações dos significados gerados pela combinação de signos complexos, no fluxo das experiências vividas (Valsiner, 2012).

As ações humanas são direcionadas por processos de significação, pois os signos orientam para possibilidades (ou impossibilidades) do sentir, pensar e agir, dotando o processo psicológico de ambivalências (Valsiner, 2012). De acordo com Bartlett (1924, p.281, citado por Valsiner, 2012, p. 50) “no caso de qualquer indivíduo, há sempre determinadas tendências, ou grupos de tendências, que assumem o lugar de condutoras e dominam as demais (...)”. Os signos, portanto, são criados e utilizados visando regular as interações com foco no futuro (orientação prospectiva), em face da efemeridade da realidade.

Os significados pessoais subjetivamente construídos (ou cultura pessoal) são, portanto, dispositivos de mediação semiótica que regulam a conduta humana em sociedade (Valsiner, 2012). Já a cultura coletiva orienta a construção dessa cultura pessoal por meio dos processos de internalização e externalização, ou transferência cultural bidirecional, que faz com que mensagens semelhantes direcionadas a diversos indivíduos sejam elaboradas internamente de forma única, o que leva à singularidade humana (Valsiner, 2012; Herrera, 2014). Esse processo se prolonga por toda a vida, o que leva à afirmação de Valsiner (2012, p. 56) de que “Nós construímos os significados que nos conduzem a reconstruir o mundo objetivo; e o mundo reconstruído orienta nossos processos posteriores de construção de significados”. Conclui-se que o desenvolvimento humano é um processo de coconstrução entre a pessoa e o ambiente, assim como enunciado por Valsiner (2002).

Neste ponto, cabe ressaltar que a presente pesquisa pretendeu identificar os significados construídos por professores sobre temas relacionados à inclusão escolar de alunos com

deficiência intelectual, justamente por considerar que estes significados reservam a potencialidade de orientar ações, favoráveis ou não, em face desta inclusão. Estes significados encontram-se expressos nas interações diárias entre professores e alunos e revelam, por meio das estratégias pedagógicas e condutas relacionais e afetivas, quais as suas concepções sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual e como os educadores atuam para que esta seja concretizada, ou não.

Para uma análise mais aprofundada desses significados, fez-se necessário observar o contexto interacional que se desenrola na sala de aula, onde professores e alunos têm a oportunidade de demonstrar suas atitudes e crenças de forma mais natural e despretensiosa.

3.2. As interações professor-aluno e o papel do docente na inclusão escolar

A partir do pressuposto teórico defendido por Vigotski (1997, 1998 e 2003) de que as relações sociais mediadas por signos são responsáveis pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores tipicamente humanas, este trabalho não poderia deixar de considerar como fator fundamental para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais as interações ocorridas no microcosmo da sala de aula. Ressalte-se, no entanto, que a inclusão aqui referida não equivale à mera inserção física do aluno no espaço escolar, mas à sua participação plena no espaço escolar, o que significa também construir um contexto favorável ao aprendizado e desenvolvimento dessas crianças.

Várias pesquisas apontam para o fato de que a escola tem perpetuado uma tendência de produção do fracasso escolar (Patto, 2000, 2005; Tacca, 2000), ao passo que o fazer pedagógico

dirige-se a uma reprodução descontextualizada de conteúdos previamente definidos por políticas educacionais. Segundo Tacca:

O conteúdo passa a ser visto como o fim da educação e não como meio para serem trabalhadas as competências e habilidades importantes para o desenvolvimento da pessoa, o seu convívio em sociedade e para a ocupação de seu espaço no mercado de trabalho (Tacca, 2000, p. 15).

Para Montaigne (citado por Tunes & Bartholo, 2009) a educação deveria ser um processo constante de renovação, cujo objetivo seria a composição do julgamento pessoal, ou seja, o saber melhor, em contraponto ao saber mais. Humboldt (citado por Bartholo, 2001, p.53), no mesmo sentido, defendia que “(...) professores e estudantes são pessoas em permanente aprimoramento de virtudes, não em simples acumulação quantitativa de conhecimentos. O decisivo não é o quanto alguém sabe/domina, mas sim que postura assume na permanente busca das verdades”.

Em sua análise crítica sobre a educação escolarizada, Tunes e Bartholo (2009) identificaram dois sentidos para o aprendizado. O primeiro, como processo acumulativo, quantitativo, passível de mensuração e avaliação, hierarquizador e a serviço do mercado. O segundo, como uma busca incessante do saber, com um sentido qualitativo e não mensurável, além de dotado de espontaneidade: “Aprende-se o que se quer, como se quer, quando se quer e com quem se escolher como mestre” (Tunes & Bartholo, 2009, p.29).

As interações professor-aluno consistem, então, em um fator crucial para que haja uma mudança substancial nessa sistemática conteudista, competitiva e comparativa vigente na

educação escolar. Isto porque, uma relação educacional saudável e produtiva deve pautar-se em princípios que possibilitem a construção conjunta do conhecimento (Tacca, 2000). Para isso, não pode se resumir à mera transmissão de conhecimento, mas possibilitar o envolvimento emocional e reflexivo dos sujeitos entre si e com o objeto do conhecimento, por meio do diálogo (Tacca, 2000).

Na perspectiva da psicologia cultural, Bruner (2001) afirma que a educação não pode ser considerada como uma ilha, mas a partir da sua inserção no continente da cultura. Sendo assim, esta se encontra refletida nas relações pessoais e institucionais provenientes da educação, impactando nas relações de poder e hierarquia social, bem como direcionando a relação ensino-aprendizagem de acordo com os interesses político-sociais vigentes. A psicologia cultural, então, para Bruner (2001, p. 30): “No registro ‘macro’, encara a cultura como um sistema de valores, de direitos, de intercâmbios, de obrigações de oportunidades, de poder. No registro ‘micro’, examina o modo como as exigências de um sistema cultural afetam aqueles que têm de mover-se dentro dele”.

A abordagem psicocultural da educação, portanto, leva em consideração a intersecção entre a natureza da mente e da cultura (Bruner, 2001), e compreende que o direcionamento das políticas educacionais se adéqua às exigências e limitações estabelecidas pelo padrão sociocultural vigente. Nesse diapasão, o autor indica alguns princípios que revelam como a educação, em sentido amplo, é uma importante forma de “concretização do estilo de vida de uma cultura, e não apenas uma preparação para ele” (Bruner, 2001, p. 32). Dentre estes princípios, um em especial interessa a este trabalho, que é o princípio da interação.

Bruner (2001) relembra que o ato de ensinar e de transmitir conhecimento é universal na espécie humana, que é uma espécie especializada em aprender. Entretanto, o ensino

intencional e descontextualizado é algo que guarda relação com determinadas culturas, visto que povos indígenas, por exemplo, estabelecem uma relação de ensino geralmente articulada à prática. Para que haja, portanto, esse compartilhamento de conhecimentos, seja qual for a forma utilizada para tanto, faz-se necessário o estabelecimento de uma interação intersubjetiva. Porém, o modelo ocidental de ensino prioriza uma relação hierarquizada, em que o professor é o detentor do conhecimento e os alunos presumivelmente nada sabem (Bruner, 2001).

O modelo de transmissão cultural unidirecional (Valsiner, 2012) reduz o papel das interações na relação educacional a uma única direção: do professor para o aluno. Por sua vez, as interações entre os alunos voltadas para a construção mútua do conhecimento são inibidas e quase nunca ocorrem. Para Bruner (2001), um dos papéis da psicologia cultural seria fornecer insumos para se repensar essa estrutura da educação, visando estabelecer uma sala de aula em que os alunos ajudem uns aos outros na busca pelo conhecimento e que o professor seja o encorajador e guia nesse processo de aprendizagem interativa. Sob este enfoque, para que uma reforma no atual sistema de ensino seja empreendida, é importante que os professores compreendam o seu papel nesse processo e que se engajem na busca por um ensino mais democrático e dialógico.

Para analisar a natureza do vínculo estabelecido na relação professor-aluno, Bohoslavsky (1997) enuncia um panorama sombrio em que, independentemente da concepção de liderança estabelecida em sala de aula (democrática, autocrática ou *laissez faire*), este vínculo seria de dependência, pois caberia ao professor regular o tempo, o espaço, os papéis e a linguagem norteadora dessa relação. Embora seja uma perspectiva estabelecida há mais de três décadas, especificamente em 1975, pode-se dizer que ainda permanece atual. Também é verdade que mesmo os professores mais bem intencionados e que procuram “desenvolver no aluno a

reflexão crítica, a aprendizagem criativa, o ensino ativo, promover a individualidade do aluno, seu resgate enquanto sujeito” (Bohoslavsky, 1997, p. 359), em se tratando de uma relação de submissão, dificilmente conseguem alcançar esses objetivos.

Para Bohoslavsky (1997), o aluno, ao ingressar na vida escolar, aprende a aprender de determinada maneira (deuteroaprendizagem), e é ensinado a ele que é o professor quem detém o conhecimento e o poder. Dessa forma, de acordo com o autor, a educação passa a se desenrolar como uma forma de adestramento sutil em que, quanto mais passivo o aluno, mais estarão sendo cumpridos os objetivos do ensino. Como ressalta o autor, existe resistência à mudança desse panorama tanto por parte dos professores, que estão acomodados em seu papel de “onissapiência”, quanto dos alunos, que estão acostumados a não terem que se posicionar, mas apenas receber algo pronto (Bohoslavsky, 1997). Por fim, reconhece com pesar que mesmo que ambos os lados estivessem dispostos a romper com este modelo, o sistema educacional e as instituições não permitiriam que fossem muito longe, pois refletem uma realidade social e política complexa à qual interessa a manutenção dessa relação.

Apesar de bastante pessimista em suas análises, Bohoslavsky (1997) considera que haveria uma possibilidade de modificar essa realidade, partindo-se do pressuposto de que a aprendizagem deveria proporcionar ao conhecimento “estar entre” quem ensina e quem aprende, no centro do cenário educativo, e não ser o pano de fundo para o estabelecimento de uma relação de poder. Para tanto, seria necessário reconhecer que a tarefa de educar não se restringe ao âmbito escolar e que é também uma tarefa política, sendo fundamental um posicionamento crítico diante do contexto educacional (Bohoslavsky, 1997).

Um pensador que compartilhava dos ideais libertários da autonomia pedagógica era Joseph Jacotot que, de acordo com a narrativa realizada por Ranciere (2002), inaugurou uma

nova concepção de ensino pela qual nada era necessário além do querer para se aprender: o método da vontade. Jacotot propôs a estudantes holandeses que lessem a versão bilíngue de “Telêmaco” e que ao final comentassem, em francês, o que haviam entendido da obra, surpreendendo-se com o resultado, pois os alunos desenvolveram trabalhos com qualidade equivalente ao que fariam se soubessem falar francês (Ranciere, 2002). Dessa forma, desconstruiu o mito de que seria necessário um mestre ‘explicador’ para que o conhecimento fosse transmitido aos alunos e concluiu que o mito pedagógico baseado na explicação estabelece a divisão de inteligências em inferior (alunos) e superior (professor), levando ao princípio do embrutecimento (Ranciere, 2002). Em contraposição a este princípio deveria ser adotada a premissa da igualdade de inteligências, ou seja, que o mestre nada tem a ensinar ao aprendiz além daquilo que ele pode aprender sozinho, desde que se estimule o aluno a usar sua própria inteligência, emancipando-o (Ranciere, 2002).

A partir da ideia de Bohoslavsky (1997) de que o ato de ensinar por si só é um ato político, essa concepção da diferença de inteligências é potencializada ao se tratar da educação inclusiva. De acordo com Tunes e Bartholo (2008), a própria escola ao investir-se da prerrogativa de certificar a qualificação acerca do conhecimento, promove a identificação dos que estão aptos ou não para esse mister. Para os autores: “A escola cria realidades. Ao instituir a ideia de aluno como um ser em preparação para a vida, criar o currículo padronizado, seriado, baseado em pré-requisitos e linearmente organizado, forja e oficializa uma estrutura padrão do desenvolvimento intelectual” (Tunes & Bartholo, 2008, p. 143).

Portanto, é necessário reiterar que a instituição que hoje busca incluir, é a mesma que estabelece a exclusão. Ao se falar em inclusão deve-se dimensionar a relação professor-aluno de forma a possibilitar não apenas o desenvolvimento intelectual do sujeito que aprende (González

Rey, 2008), mas também proporcionar-lhe uma vivência social de aprendizado que vai além do mero conteúdo, contemplando, por exemplo, regras sociais de convivência, estabelecimento de vínculos afetivos verdadeiros, ou seja, um desenvolvimento global do aluno. E o professor tem um papel fundamental nesse processo.

Tunes, Tacca e Bartholo (2005) analisam o papel do professor e ressaltam que a dinâmica relacional estabelecida no processo de ensino-aprendizagem cria várias possibilidades de significação diante das múltiplas e complexas possibilidades interativas. Consideram, para tanto, que apesar de estarem investidos em papéis pré-estabelecidos socialmente, os sujeitos dessa relação participam de uma contínua criação intersubjetiva de significados a partir de suas experiências e vivências compartilhadas diariamente. Em uma análise sobre a crítica de Buber à visão moderna de educação, os autores concluem que “(...) a principal função da educação não poderia ser a de prover oportunidades para o crescimento e expressão do eu, mas, essencialmente, a de nutrir possibilidades relacionais” (Tunes, Tacca e Bartholo, 2005, p. 693). Para atingir este objetivo, a relação estabelecida deve necessariamente ser dialógica, devendo o professor falar com o aluno e não para ele.

Além disso, deve ser uma relação pautada no respeito e confiança mútuos, cabendo ao professor desempenhar o papel de um ajudante mais capacitado, que por meio de práticas planejadas, críticas e reflexivas, possibilita o estabelecimento do diálogo com o aluno (Tunes, Tacca e Bartholo, 2005).

Observe-se que os autores não estão se referindo ao professor como mediador do conhecimento, posto que na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, o aluno é responsável pelo seu próprio processo de aprendizado e o professor também é impactado pela alteridade do aluno, conferindo à educação um caráter eminentemente social a partir das experiências

vivenciadas pelo educando. Parte-se do pressuposto que ninguém educa ninguém, somente a si mesmo (Vigotski, 2003). O professor, neste caso, seria o organizador do meio social educacional e, ao mesmo tempo, parte dele, ou seja, como na analogia elaborada por Vigotski (2003), seria os trilhos por onde correm os vagões dos trens, que apenas direcionam seus movimentos.

Por sua vez, o desenvolvimento psicológico passa a ser resultado de uma ação conjunta promovida no espaço relacional professor-aluno (Tunes, Tacca e Bartholo, 2005). Principalmente em se tratando da educação inclusiva, deve-se compreender que esta relação tem um papel fundamental para os alunos com deficiência intelectual.

Como já discutido neste trabalho, Vigotski (1997) considera que a criança com deficiência intelectual apresenta um tipo particular de desenvolvimento, como qualquer pessoa, e que não pode ser considerado inferior ao de uma criança considerada normal. Caberia à escola e, em primeira instância, ao professor, conhecer as peculiaridades do caminho que levará essa criança ao desenvolvimento. Ressalta, também, que a deficiência intelectual não pode ser vista pedagogicamente como uma categoria geral (Vigotski, 1997). Portanto, os caminhos pedagógicos para cada criança deveriam ser identificados e estabelecidos individualmente com base nas particularidades observadas na prática pedagógica cotidiana e não padronizados de acordo com um diagnóstico generalizado.

Em sua perspectiva teórica, Vigotski aponta dois diferenciais para os quais o professor deverá atentar ao ingressar em uma relação pedagógica com uma criança com deficiência intelectual: a zona de desenvolvimento proximal (ou iminente, segundo Prestes, 2010) e a compensação. Com relação ao primeiro conceito, Prestes (2010) transcreve trecho de obra do autor no qual define que:

A zona blijaichego razvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes.

(...) A zona blijaichego razvitia define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário.

(...) Pesquisas mostram que o *nível de desenvolvimento* da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas, e que o indicador da *zona de desenvolvimento iminente* é a diferença entre esta *zona* e o *nível de desenvolvimento atual* (Vigotski, 2004, p. 379 e 485, citado por Prestes, 2010, p. 173-174).

Então, a zona de desenvolvimento iminente, segundo a análise realizada por Prestes (2010), está compreendida no campo das possibilidades de desenvolvimento da criança e não de algo determinado como potencial, pois poderá ocorrer ou não, mesmo com a colaboração de um outro mais desenvolvido. A partir desta ideia, Vigotski (1998) define que o ‘bom aprendiz’ é aquele se adianta ao desenvolvimento, propondo, então, que com relação às crianças com deficiência intelectual o foco das práticas pedagógicas não se restringisse ao pensamento concreto, mas que se buscasse impulsioná-las na direção do pensamento abstrato. O concreto pode ser um meio, mas não um fim em si mesmo, diz o autor. Portanto, caberá ao professor, em conjunto com a equipe pedagógica da escola, identificar as práticas que irão incentivar o

desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, não com base naquilo que ele consegue fazer, mas projetando o que ele pode vir a conseguir fazer.

Ademais, para Vigotski (1997), a percepção sobre a criança com deficiência não pode se restringir ao nível ou gravidade da deficiência, pois o seu desenvolvimento e a sua conduta também serão afetados por processos compensatórios ou substitutivos. Isto quer dizer que a pessoa com uma deficiência irá buscar compensações para superar as dificuldades que o ‘defeito’ lhe impõe. Entretanto, não se trata de uma compensação biológica, o que é veementemente rechaçado pelo autor, mas compensações criadas nas interações sociais vivenciadas pela criança.

O conhecimento a respeito desses dois parâmetros de análise do desenvolvimento psicológico é fundamental para a postura que será adotada pelo professor em sala de aula com relação a um aluno com deficiência intelectual. O que se pode perceber na prática, entretanto, é que mesmo desconhecendo a teoria de Vigotski, muitos professores agem intuitivamente nesta direção, enquanto que outros se distanciam completamente dela. Por outro lado, não adianta a escola adotar uma proposta pedagógica inclusiva, se o professor na relação cotidiana com os alunos não tiver a sensibilidade necessária para desenvolver esse olhar diferenciado.

É premente, portanto, para que haja uma adequação do fazer pedagógico do professor aos princípios da educação inclusiva, que este passe por transformações internas e ressignificações subjetivas que proporcionem mudanças em suas crenças e valores sobre as pessoas com deficiência e o seu desenvolvimento (Balduino, 2006).

Neste trabalho, foram analisadas as interações ocorridas em sala de aula, que são recortes que compõem ao longo do tempo a relação professor-aluno. Embora correspondam a um espectro de menor amplitude, nem por isso as interações perdem a sua importância quando se trata de observar a manifestação de significados.

Para o senso comum, pode-se considerar a ocorrência de interação quando duas ou mais pessoas envolvem-se de alguma maneira, em determinado contexto, sendo que a ação de uma impacta sobre a outra e vice-versa. Em complementação, o Dicionário Michaelis On line⁵ traz alguns significados do termo, que remetem à mesma ideia acima enunciada:

sf (inter+ação) 1 Ação recíproca de dois ou mais corpos uns nos outros. 2 Atualização da influência recíproca de organismos inter-relacionados. 3 Ação recíproca entre o usuário e um equipamento (computador, televisor etc.). I. social, Sociol: ações e relações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma sociedade.

Nas interações também são expressas as diversas facetas do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, tem-se o professor como organizador do ambiente social (Vigotski, 2003), o aluno concreto com as suas necessidades e habilidades reais, o conhecimento, as estratégias de ensino e o contexto cultural e histórico em que todo o conjunto está inserido (Tacca, 2000), porém em fotografias recortadas de todo o panorama relacional.

Sob a estrutura formal da sala de aula, Patto (1997, p. 434) registra que existe um verdadeiro sistema social estabelecido entre professores e alunos, envolvido por uma “intricada rede de expectativas, identidades, simpatias e antipatias” que compõem a história da turma e que interfere nas relações estabelecidas neste contexto. Segundo a autora (Patto, 1997), os significados implícitos compartilhados somente poderão ser observados no contexto temporal e espacial da sala de aula por meio das relações informais.

⁵ Extraído de http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/interacao%20_984638.html

Nesse sentido, Tacca (2000) ressalta a importância dos processos interativos da sala de aula como momentos que viabilizam a interpretação de questões relacionadas ao aprender, por meio da comunicação. O espaço interacional deve permitir a construção conjunta do conhecimento por meio da interconexão dos domínios psicológicos relacionados à unidade cognição e afeto, pois, como afirma Tacca (2000, p. 25), a “mediação semiótica, presente nos processos de ensino-aprendizagem como propõe Vigotski (1987; 1991), tem seus alicerces na comunicação e na relação afetiva, com a utilização plena do diálogo no trabalho conjunto”.

Considerando o foco na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, os processos comunicativos dotados de afetividade podem vir a desencadear tanto nos alunos, quanto nos professores, atitudes favoráveis à coconstrução do conhecimento e à inclusão em si, pois como assevera Tacca (2000, p. 26) “qualquer atividade pedagógica ao ser implementada precisa antes ser considerada a partir do momento motivacional do aluno”.

Um aspecto importante a se ressaltar é o caráter ativo de todos os polos envolvidos no processo educativo: aluno, professor e o meio educacional, havendo influência recíproca entre eles (Vigotski, 2003). O professor, então, ao investir-se desse papel ativo irá “modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado” (Vigotski, 2003, p. 79). O autor ressalta, no entanto, que todas as ações e papeis desempenhados no processo educacional são direcionados pelo meio cultural e pelas ideologias vigentes. Ou seja, expressam os significados construídos pelos sujeitos envolvidos durante sua existência social, motivo pelo qual uma análise mais aprofundada sobre este processo de construção de significados se faz necessária.

3.3. Implicações dos processos de significação construídos pelos professores na adoção de estratégias pedagógicas favoráveis à inclusão escolar

Pôde-se constatar, até o momento, a importância do papel ativo de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se, então, que este processo se concretiza no âmbito da dinâmica das interações estabelecidas em sala de aula, o que atribui fundamental destaque a estas. Um fator preponderante que orienta como essas interações serão direcionadas e quais as atitudes e estratégias pedagógicas serão adotadas na perspectiva da inclusão escolar corresponde aos processos de significação. É inegável que o universo de relações e interações humanas é repleto de significação e que, constantemente, o indivíduo constrói significados que irão mediar seus comportamentos futuros. Permeando esse processo de construção e reconstrução de significados estão os sentimentos e emoções. Valsiner (2012, p. 251), portanto, enuncia como aspecto central da perspectiva semiótica da psicologia cultural que “(...) a vida psicológica humana, em sua forma mediada por signos, é afetiva por sua natureza”. Ou seja, o ser humano está todo tempo construindo significados para suas experiências, com base em sentimentos e reflexões e por meio da utilização de signos.

O afeto primário, que atua no nível fisiológico, consiste na excitação e inibição neural que compõem a base para os sentimentos e emoções. Entretanto, as experiências pessoais vão além desse nível, pois se articulam a processos de mediação semiótica que possibilitam a reflexão sobre o momento imediato e sua projeção para o futuro (Valsiner, 2012). Importa registrar, então, que os “fenômenos da afetividade humana estão organizados em diferentes níveis, desde aqueles situados próximos aos processos fisiológicos imediatos, até os hiperabstratos e supergeneralizados dos sentimentos totais” (Valsiner, 2012, p. 260).

A transição entre estes níveis da regulação afetiva das experiências humanas, vai do Nível 0 (fisiológico) ao Nível 4 (campo afetivo semiótico hipergeneralizado), sendo que este último leva a uma abstração das emoções a ponto de tornar o campo afetivo indiferenciado, ou seja, a pessoa sente algo, mas não consegue expressar verbalmente esse sentimento (Valsiner, 2012). Segundo Valsiner (2012, p. 262), exemplos deste último nível seriam os valores pessoais que correspondem a “recursos humanos básicos de orientação afetiva ontogeneticamente internalizados”. Embora os valores orientem as ações pessoais em determinada direção, dificilmente o indivíduo conseguirá defini-los precisamente. Caso isso ocorra, o valor se transformará de campo semiótico dinâmico, em uma entidade delineada pela linguagem, o que o levará para o Nível 3, imediatamente inferior ao da hipergeneralização. Para melhor visualizar os diferentes níveis contemplados na Teoria dos Campos Afetivos de Valsiner e suas articulações, Madureira (2007) elaborou o seguinte quadro didático:

NÍVEL 4 CAMPO AFETIVO HIPER-GENERALIZADO	Eu sinto alguma coisa... Eu não consigo descrever claramente o que estou sentindo... Mas isso me faz sentir como... [acesso ao Nível 3]	Valores. Preconceitos.
Desaparecimento de referência verbal.		
NÍVEL 3 CATEGORIAS GENERALIZADAS DE EMOÇÕES	Eu sinto desconforto e nojo.	
NÍVEL 2 CATEGORIAS ESPECÍFICAS DE EMOÇÕES	Desconforto. Nojo.	
Emergência de referência verbal.		
NÍVEL 1 TÔNUS EMOCIONAL IMEDIATO		
Diferenciação das sensações a partir da base fisiológica.		
NÍVEL 0 NÍVEL FISIOLÓGICO		

Figura 4. Teoria dos Campos Afetivos.
Fonte: Madureira (2007, p. 34).

A mediação semiótica das experiências afetivas é de suma importância, também, por possibilitar o distanciamento psicológico da situação presente, sendo possível identificar três domínios nos quais essas experiências ocorrem (Valsiner, 2012):

- Microgenético – é o contexto da experiência inédita e imediata vivenciada pelo ser humano, estabilizada psicologicamente por meio da criação constante e superabundante de campos de significação;
- Mesogenético – é o contexto modelado pela canalização coletivo-cultural das experiências pessoais e corresponde a atividades rotineiras que se repetem estruturadamente na ação humana (por exemplo: tomar banho, ir à escola, dirigir um carro, etc.);
- Ontogenético – corresponde ao desenvolvimento pessoal do indivíduo diante das experiências da vida, ou seja, é a transformação de certas experiências ocorridas no nível microgenético, mediada por ações do nível mesogenético em “estruturas de significado relativamente estáveis, que orientam a pessoa dentro de seu curso de vida” (Valsiner, 2012, p.252).

Valsiner (2012) ressalta, entretanto, que não há necessariamente um roteiro pré-determinado para a verificação desses contextos no âmbito das experiências vivenciadas, sendo possível, por exemplo, que eventos microgenéticos traumáticos venham a ter um impacto fulminante diretamente sobre a ontogênese da pessoa, ou então venham a ser amenizados por atividades mesogenéticas, diminuindo sua influência sobre o nível ontogenético.

Em uma interessante análise a respeito das possíveis interações entre os níveis de contexto da experiência, Valsiner (2012) ressalta a importância dos eventos mesogenéticos, não pela sua relevância em si mesmos, mas pela facilidade de observação e análise devido à sua estabilidade, como aporte metodológico para o estudo dos fenômenos culturais-psicológicos. Na mesma direção, pode-se considerar viável que, nos processos de ensino-aprendizagem, a observação das experiências no nível mesogenético pode levar a algumas conclusões relevantes a respeito do nível ontogenético dos alunos, permitindo uma intervenção no nível microgenético.

Assim, analisando-se a relação professor-aluno e suas interações cotidianas, pode-se observar a integração dos domínios propostos por Valsiner (2012), sendo que os sujeitos dessa relação vivenciam diariamente situações inéditas, mediadas pela situação de ensino-aprendizagem rotineira, o que vem a gerar campos de significação para ambas as partes, mas que, principalmente, terá diferentes implicações no desenvolvimento do aluno ao longo de sua vida. Isto pode, inclusive, gerar campos afetivos hipergeneralizados, que permeiarão distintas experiências na vida de uma pessoa. Por exemplo, se na relação professor-aluno, há uma potencialização da capacidade do aluno de se desenvolver e de aprender, isto pode favorecer um sentimento de autonomia e realização naquela pessoa; se, entretanto, há uma constante desqualificação da atuação do aluno, ou mesmo uma postura indiferente ao seu desempenho, este poderá desenvolver um sentimento de incapacidade ou de não aceitação. Há, portanto, o domínio do mundo intrapsicológico do indivíduo pelo campo afetivo hipergeneralizado, que passa a direcionar suas ações, até que seja substituído ou reconstruído.

Constata-se, pois, que essa construção de significados e sua correspondência nos campos afetivos, vai orientar as ações das pessoas em determinadas direções. A Teoria dos Campos Afetivos desenvolvida por Valsiner (2012) explica, também, a internalização dos

preconceitos e destaca suas raízes afetivas (Madureira 2007; Madureira & Branco, 2012). Considerando-se que valores e preconceitos constituem campos afetivos hipergeneralizados, pode-se afirmar que há a possibilidade de se alterar as representações dominantes vigentes por meio de ações afirmativas para construção de valores voltados para o respeito à alteridade e aceitação das diferenças, de forma a contribuir para a desconstrução dos preconceitos em suas mais variadas formas. Em se tratando da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, os significados construídos a esse respeito farão total diferença nas interações entre professores e alunos e na escolha das práticas pedagógicas mais adequadas. Nesse sentido, Tacca e Branco observam que:

Estudar, assim, processos de significação inclui conhecer quais as dinâmicas que, na relação professor e aluno, movimentam o processo de aprendizagem. Isso implica olhar o processo interativo na história da sua construção, compreendendo como se movimenta a dinâmica da unidade cognição e afeto (Tacca & Branco, 2008, p. 40).

A unidade de análise afeto-intelecto faz parte de um todo, para Vigotski (1997, p. 268): “a consciência humana”. Segundo o autor, um pensamento não motivado seria o mesmo que uma ação sem causa, algo inconcebível. Vigotski (1997) utiliza, para tentar aclarar o que quer dizer com o termo afeto, uma definição de Spinoza na qual afeto é algo que “aumenta ou diminui a capacidade de nosso corpo para a ação e obriga o pensamento a mover-se em uma direção determinada” (Vigotski, 1997, p. 266). Prosseguindo em seu raciocínio, considera que a missão mais importante do pensamento, que se origina no afeto e orienta-se para a ação prática, é o direcionamento da vida e da conduta humana.

Em sua obra *Fundamentos de defectologia* (1997), Vigotski utiliza a unidade afeto-intelecto, para demonstrar sua importância para a análise da dinâmica do desenvolvimento psicológico da criança. Em seu artigo, Tacca e Branco (2008) propõem a extensão da utilização dessa análise para os processos de significação construídos por professores e alunos, justificando a necessidade da canalização construtiva desses processos dotados de emoções, necessidades e pensamentos, na direção das atividades escolares e dos objetivos educacionais.

Tacca (2000) alerta que, para a análise do contexto da sala de aula, deve-se atentar para a necessidade de se observar as interações sociais dentro de seu contexto histórico social, motivo pelo qual devem ser levadas em consideração não apenas as mensagens verbalizadas, mas o impacto que produzem sobre as pessoas envolvidas. Isso quer dizer que qualquer mensagem transmitida pelo professor, poderá ser recebida por cada aluno de uma maneira diferente e somente ele poderá compreender esse impacto. Já o impacto sobre o grupo, será compreendido por seus membros ou “por alguém que se inclui nele por tempo suficiente que lhe permita perceber o clima e o sentido das relações ali estabelecidas (o pesquisador, por exemplo)” (Tacca, 2000, p. 52).

A complexidade dos efeitos das mensagens sociais pode ser compreendida a partir dos processos de internalização e externalização individuais. Aqui há o resgate do enfoque de transferência cultural bidirecional (Valsiner, 2012), que pressupõe a reconstrução ativa das mensagens culturais, passando pela internalização, ou a transformação de materiais semióticos externos em uma forma diferente no domínio intrapsicológico, e pela externalização, ou a modificação do ambiente externo como resultado da transposição do material intrapsicológico para as ações práticas (Valsiner, 2012). Com base nesse processo construtivo e dinâmico é que diversas pesquisas, conforme citado por Tacca e Branco (2008), vêm analisando as situações

interativas de ensino-aprendizagem e a co-construção de significados, valores e crenças por professores e alunos.

Em busca de se atingir o objetivo proposto na presente pesquisa, foi utilizada a conceituação elaborada por Tacca para o processo de significação:

(...) como um processo abrangente, no qual emergem motivações, referências, significados e sentidos no contexto de interações (entre pessoas ou entre professor e alunos), nos diferentes lugares e situações (de ensino-aprendizagem). O processo de significação é um processo dos sujeitos implicados nas situações interativas, vistos como sujeitos concretos, situados num momento ontogenético, cultural e histórico, num tempo determinado (Tacca, 2000, p.41).

Diversos autores (Balduino, 2006; Glat e Pletsh, 2012; Marchesi, 2004) revelam que a implementação de ações para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, depende de certos fatores, como por exemplo: a adaptação da estrutura do ambiente, a adequação curricular e a disponibilização de suporte e multimeios para auxiliar os profissionais que lidam com esses alunos. Entretanto, pesquisas como as desenvolvidas por Glat e Pletsh (2012) indicam que, entre os problemas observados para a concretização das diretrizes inclusivas na prática escolar, o mais impactante é a falta ou a inadequação da formação de professores para trabalhar com a heterogeneidade das turmas e a inclusão. Ao partir para a observação nas salas de aulas, muitos pesquisadores relatam que os professores ainda demonstram preconceito em suas atitudes, embora o discurso quase sempre seja direcionado para a aceitação das diferenças. Essa realidade é constatada na prática pelas autoras:

Também constatamos que a concepção ensino-aprendizagem nas escolas era basicamente pautada no binômio normalidade/deficiência. Em outras palavras, o estigma da incapacidade, ainda muito presente nas atitudes dos educadores frente aos alunos ditos especiais, interfere na organização e na seleção de atividades e conteúdos curriculares, que não são estruturados de forma que, de fato, todos possam construir conhecimentos (Glat & Pletsh, 2012, p. 103).

Ainda de acordo com Glat e Pletsh (2012), é fato que os professores de escolas regulares lidam em seu dia-a-dia com situações limite em que suas habilidades pedagógicas são constantemente testadas, tendo em vista a diversidade de necessidades educacionais especiais com as quais se deparam e para as quais não se encontram, muitas vezes, capacitados formalmente para promover um melhor direcionamento. Em geral, os cursos de formação de professores ainda levam em conta um padrão de desenvolvimento intelectual linear e uma concepção estática do processo de ensino-aprendizagem, desfavorecendo o acolhimento daqueles que não se enquadram no modelo estabelecido de normalidade (Glat & Pletsh, 2012). Em se tratando de deficiências intelectuais, então, esse quadro se agrava.

Assim, observa-se um constante e elevado índice de fracasso escolar, produzido não pela incapacidade dos alunos para aprender, mas, principalmente, da instituição escolar e do professor de oferecerem práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas que atendam às necessidades educacionais especiais de cada um no contexto escolar (Glat, 2011). Cabe ressaltar que a boa prática pedagógica não depende, especialmente, de métodos de ensino inovadores, mas talvez de uma nova forma de interação entre professores e alunos (Tacca, 2008).

São de extrema importância, por exemplo, “as concepções do professor sobre educação, sobre quem são e como pensam os alunos e quais suas possibilidades” (Tacca, 2008, p. 47) para que se estabeleçam os objetivos, conteúdos e estratégias pedagógicas. Como indica a autora:

O eixo do processo ensino-aprendizagem passa a ser pensado a partir de significações e entrelaçamentos que o professor faz entre o seu conhecimento sobre o aluno, sobre si mesmo e sobre o próprio conhecimento a ser explorado, incluído também o contexto vivido por ele (Tacca, 2008, p. 47).

Viabilizar a utilização de estratégias pedagógicas inclusivas e que permitam um melhor aproveitamento por parte dos alunos, portanto, é papel não apenas da instituição escolar, mas principalmente do professor como sujeito ativo do processo educacional. Segundo Tacca (2008, p. 49), “Estratégia pedagógica seria, assim, o processo pelo qual os alunos e o professor entram em sintonia de pensamento, tendo em vista compreender a relação entre as coisas” e não apenas métodos e técnicas utilizados para possibilitar a transmissão de conhecimento. Essas estratégias devem focar no sujeito que aprende e não apenas no conteúdo a ser transmitido. Para tanto, faz-se necessário mobilizar os campos afetivos dos sujeitos envolvidos nesse processo relacional, procurando atingir as estruturas motivacionais dos professores e dos alunos (Tacca, 2008). Essas estruturas motivacionais devem ser invariavelmente intrínsecas, de acordo com o preconizado por Deci e Flaste (1998), e corresponderiam ao processo de fazer uma atividade tendo como recompensa a realização da atividade em si, pelo prazer, emoção e satisfação pessoal que a própria atividade oferece.

Nesse sentido, Tacca e Branco (2008) destacam que a importância dos processos de significação na relação ensino-aprendizagem vai além da percepção da necessidade de formação e capacitação dos professores para lidar com as necessidades educacionais especiais de determinados alunos, embora isto tenha também a sua relevância para a inclusão. Partindo-se da premissa de que uma escola democrática é formada por sujeitos singulares, sejam alunos ou professores, uma educação efetivamente inclusiva deve basear-se em relações de ensino-aprendizagem que favoreçam novas possibilidades de desenvolvimento também para os alunos com deficiência intelectual (Tacca & Branco, 2008).

No cenário atual, em que a educação inclusiva é uma política de Estado e que sua implementação deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, a construção de significados favoráveis à inclusão por parte dos professores mostra-se como fator preponderante para efetividade dessas políticas. Com base em sua atuação em sala de aula é que serão proporcionadas as possibilidades de desenvolvimento e de inclusão social para as crianças com deficiência intelectual. Isso porque, como acentua Vigotski (1983 p. 19, traduzido pela autora): “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o ‘defeito’ em si mesmo, mas suas consequências sociais, sua realização psicossocial”. Se os professores desenvolverem processos de significação baseados nesses princípios enunciados por Vigotski, as concepções sobre deficiência e sobre a adoção de práticas pedagógicas inclusivas podem ser direcionadas para outra realidade pedagógica e social.

Como já afirmado, observa-se que os significados expressos nas interações entre professores e alunos podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem e a adoção de práticas favoráveis à inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, torna-se fundamental que os cursos de formação de professores, bem como a escola

e todo o contexto social ao seu redor, promovam e reforcem o compartilhamento de valores como o respeito à diversidade, o acesso de todos à educação escolar, a convivência com as diferenças, a solidariedade, para que assim se viabilize a construção de significados voltados para o enfrentamento de preconceitos, contribuindo, dessa forma, para a promoção de uma inclusão baseada no primado da ética.

4. Metodologia

Nós não conhecemos a realidade. Não podemos contemplá-la face a face. Se tivéssemos uma visão direta da realidade, nosso conhecimento seria final, definitivo. Mas isso não acontece. (...) Em vez de visão direta, palpites; em vez de conhecimento certo e final, conhecimento provisório. Por quê? Porque o que temos nas mãos são modelos. Os modelos são aquilo que conhecemos. (Alves, 2013, p. 67)

A metáfora apresentada por Alves (2013), de que o cientista seria um caçador do invisível e que não existem certezas definitivas nos produtos das pesquisas científicas, revela que um dos fatores essenciais para viabilizar a credibilidade da produção do conhecimento é a escolha da metodologia adequada ao objeto de pesquisa. Entretanto, isto nem sempre é uma tarefa fácil, visto que alguns temas ou até mesmo algumas áreas de pesquisa, podem não se enquadrar completamente em uma proposta metodológica específica.

Com relação a esse impasse, Patto (1997) aponta para alguns problemas recorrentes nas pesquisas tradicionais sobre educação, como a falta de pesquisas realizadas em sala de aula no contexto interacional de professores e alunos e a utilização de métodos e técnicas de pesquisa, como testes e questionários, que não possibilitavam a compreensão da complexidade do processo educacional. Entretanto, muito se avançou neste sentido e, atualmente, as pesquisas no campo educacional têm se utilizado de técnicas e métodos que buscam captar a complexidade da sala de aula e identificar os significados implícitos e ocultos na interação educacional, aproximando-se aos métodos antropológicos (Patto, 1997).

As especificidades dos processos educativos, nos quais a inclusão escolar está inserida, exigem do pesquisador um posicionamento diferenciado, visando considerar a complexidade e a singularidade dos sujeitos e dos sentidos subjetivos que emergem das interações em sala de aula (González Rey, 2009).

Como o tema do presente estudo relaciona-se tanto com a Psicologia quanto com a Educação, foi imprescindível a opção por um paradigma epistemológico que possibilitasse “a compreensão da realidade em sua complexidade e não como algo simples que possa ser descrito a partir de poucas leis universais” (Madureira & Branco, 2001, p. 66). Portanto, não seria adequada a utilização de uma metodologia lastreada em uma visão positivista, que valorizasse instrumentos em detrimento da produção do conhecimento e que não priorizasse a interação entre pesquisador e objeto de pesquisa. Neste sentido, González Rey (2005) defende que a necessidade de revisão epistemológica é premente para evitar justamente que se mantenha uma posição instrumentalista na pesquisa qualitativa. O autor ressalta, ainda, a importância da produção de modelos teóricos, bem como a participação ativa do pesquisador nos processos de construção do saber.

Diante de diversas propostas epistemológicas, a epistemologia qualitativa desenvolvida por González Rey (2005) atraiu a atenção da pesquisadora justamente por possibilitar aos pesquisadores o acesso a *zonas de sentido* desconhecidas pelas vias tradicionais. Para este autor:

(...) A epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana (González Rey, 2005, p.29).

Considera-se que a realidade circunscrita ao objeto do presente estudo corresponde à descrição acima. Identificar os significados manifestados por professores sobre temas como preconceito e educação inclusiva, dentre outros, e analisar nas interações professor-aluno como esses significados interferem na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, exige que o pesquisador se utilize de um processo construtivo-interpretativo, de caráter singular e dialógico. Singular, porque os sujeitos possuem percepções individuais únicas; e dialógico, porque a construção da informação lastreou-se no processo de comunicação direta e indireta estabelecido entre pesquisadora e participantes, ou entre professores e alunos na fase da observação.

De acordo com González Rey (2005), a epistemologia qualitativa se fundamenta em três princípios essenciais para o estabelecimento de um novo paradigma metodológico:

- Favorecimento do processo construtivo-interpretativo de produção do conhecimento, visto que este não corresponde à simples soma de fatos obtidos no momento empírico, mas implica na construção do conhecimento com base na realidade singular pesquisada;
- Caráter interativo do processo de produção de conhecimento, permitindo a participação ativa do(a) pesquisador(a) e do(s) sujeito(s) pesquisado(s) como produtores desse conhecimento, atentando-se para importância do contexto em que se desenvolve a pesquisa e as relações informais que se estabelecem durante seu desenvolvimento;
- Legitimidade da singularidade na produção do conhecimento, em contraposição à necessidade de replicação e generalização baseada em critérios estatísticos, presentes na epistemologia positivista.

Outro fator essencial para a definição da abordagem qualitativa dos fenômenos psicológicos é o que González Rey (2005) denomina de “seu caráter oculto à evidência”, ou seja, a impossibilidade de observação direta mediante experiência dos complexos processos de inter-relação inerentes à subjetividade humana, o que torna inviável a sua descrição imparcial, predição e controle. Sendo assim, alguns critérios foram adaptados para as pesquisas qualitativas, atentando para as especificidades desse modelo, com a substituição da validade pela plausibilidade e da fidedignidade pela credibilidade (Lincoln & Guba, 1985, citados por André, 2001).

Para González Rey (2005), o sujeito como objeto de pesquisa das ciências sociais e humanas é um ser complexo, motivado, interativo e intencional. Somente por meio do processo do diálogo desenvolvido entre pesquisador-pesquisado é possível construir indicadores empíricos relevantes em uma pesquisa qualitativa. Isto porque o sujeito pesquisado não dispõe de respostas prontas, pré-determinadas (Madureira & Branco, 2001), além do que o próprio contexto social e a qualidade da relação entre os dois polos da pesquisa influenciam sobremaneira o teor das respostas. Para o autor:

Toda pesquisa qualitativa deve possibilitar o desenvolvimento de um diálogo progressivo e organicamente constituído, como uma das fontes principais de produção de informação. No diálogo se criam climas de segurança, tensão intelectual, interesse e confiança, que favorecem níveis de conceituação da experiência que raramente aparecem de forma espontânea na vida cotidiana (González Rey, 2005, p. 56).

A metodologia adotada no presente trabalho inspirou-se, portanto, na epistemologia qualitativa de González Rey (2005) e utilizou instrumentos que favoreceram o estabelecimento do diálogo entre pesquisadora e os sujeitos investigados, além da co-construção de significados pelos participantes (Madureira & Branco, 2001).

A seguir, será descrito como a pesquisa foi realizada e como foi possível chegar aos resultados posteriormente apresentados. Para tanto, serão abordados os seguintes aspectos: local da pesquisa, participantes, instrumentos e materiais, procedimentos de construção de informações e procedimentos de análise. Registre-se que, com relação aos aspectos éticos, o Projeto de Pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB (Anexo 1).

4.1 Local da pesquisa

Optou-se por realizar a pesquisa em uma escola pública de Ensino Fundamental I da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, diante do compromisso social empreendido normalmente pelos pesquisadores no sentido de favorecer a análise e discussão de fatores que venham a proporcionar melhorias ao sistema público de ensino (Tacca & Branco, 2008). Ademais, optou-se por realizar a pesquisa nos anos iniciais do Ensino Fundamental devido à maior convivência dos professores com os alunos, por restringir-se a apenas um professor regente por turma, o que favorece o estabelecimento de vínculos afetivos e possibilita o acompanhamento do professor por mais tempo durante as observações.

A escolha da instituição de ensino pautou-se pelo seu destaque na área da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais – NEE, no Distrito Federal,

constatado por meio de contato informal com professoras com experiência em inclusão escolar. Trata-se de escola que, a partir de 2005, passou a ser considerada Escola de Educação Inclusiva. A partir do contato com a Coordenadora Pedagógica da escola, que proporcionou o contato com a Diretora para autorização da realização da pesquisa (Anexo 2), houve a apresentação à equipe de docentes.

A escola dispõe de atendimentos em Sala de Recursos Generalista, Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, Equipe de Atendimento aos Transtornos Funcionais, além de Educação Integral para alunos de 4ª ano. As informações acerca da estrutura física e normativa da Escola foram obtidas a partir de análise documental, especificamente do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, bem como da realização de levantamento, junto à Coordenação Pedagógica, de outras informações sociodemográficas importantes para o conhecimento do campo de pesquisa, como o quantitativo de alunos da escola e de alunos com necessidades educacionais especiais/deficiência intelectual.

A instituição escolhida atende, atualmente, 473 crianças na faixa etária entre seis e catorze anos, cursando do 1ª ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Dentre estas crianças, 25 com necessidades educacionais especiais - NEE e 5 são diagnosticadas com deficiência intelectual. Lecionam na escola 41 professores. Além da inclusão dos alunos com NEE em classes regulares, a escola mantém quatro turmas de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD, cada uma com dois alunos. Todos os alunos diagnosticados com deficiência intelectual estão matriculados em turmas regulares.

A escola possui: 13 salas de aula; sala de leitura; salão multiuso/educação integral; sala de recursos; sala de professores; sala de coordenação; sala de mecanografia/projetos; sala de direção; sala de assistência; sala de orientador educacional (espaço dividido); sala de equipe

especializada de apoio à aprendizagem (espaço dividido); secretaria; sala de apoio aos transtornos funcionais (espaço dividido); laboratório de informática; sala de auxiliares; copa; cantina; depósito de merenda; depósito de material de limpeza; pátio coberto; quadra esportiva; parque infantil; parque ensino fundamental; banheiro dos professores; banheiro dos alunos; banheiro dos alunos com necessidades educacionais especiais; banheiro dos auxiliares; estacionamento. A maioria dos espaços da escola está em bom estado de conservação. Com relação à acessibilidade, foram colocadas rampas de acesso em todas as salas e espaços comuns e reformados os banheiros para adaptá-los aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Sala de Recursos Generalista dispõe de duas professoras especializadas que trabalham com pequenos grupos de alunos com necessidades educacionais especiais, fazendo uso de diversos materiais pedagógicos concretos e outros recursos, como audiovisuais. O Projeto Político Pedagógico – PPP contempla as ações de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, conforme descrito anteriormente. Não existe na escola a prática da bidocência em sala de aula, ou seja, as turmas inclusivas não dispõem de dois professores e sequer de um auxiliar. A escola dispõe apenas de três monitores que prestam auxílio a todos os professores.

4.2 Participantes

Como afirma González Rey (2005), os sujeitos selecionados devem proporcionar o aprofundamento das informações utilizadas para o desenvolvimento do modelo teórico em construção, provendo relatos relevantes e singulares para o objeto de estudo delimitado pelo pesquisador.

Nesse sentido, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com sete professoras e um professor da Escola Classe escolhida para a pesquisa. Os critérios de escolha dos sujeitos foram: ter vivenciado anteriormente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula regular e ter interesse e disponibilidade para participar da pesquisa. Uma das professoras entrevistadas é a responsável pela sala de Recursos da Escola e foi selecionada por possuir ampla experiência com o acompanhamento de alunos com necessidades educacionais especiais e, de forma mais específica, de alunos com deficiência intelectual.

Após a realização das entrevistas, foram escolhidas duas professoras para a etapa da observação direta, a professora Glória e a professora Carla, tendo como parâmetro de escolha o fato de existirem alunos com deficiência intelectual nas turmas nas quais lecionavam, além do interesse e disponibilidade para participarem da pesquisa.

Com relação às questões éticas envolvidas na realização da pesquisa, a todos os participantes foi apresentado o projeto de pesquisa, com os esclarecimentos necessários a respeito de seus objetivos, bem como foram colhidas pela pesquisadora as anuências de participação na pesquisa por meio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos 3 e 4). Ademais, foram adotadas todas as precauções necessárias para que não houvesse a identificação da escola, nem dos participantes da pesquisa, com a atribuição de nomes fictícios a todos.

A caracterização dos participantes é apresentada na Tabela 3, a seguir, para facilitar a visualização das informações.

Tabela 3 – *Informações sobre os professores que participaram das entrevistas.*

NOME FICTÍCIO	IDADE	FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE ESCOLA	TIPO DE VÍNCULO
Janaína	30 anos	Magistério e Pedagogia	-	2 anos	Substituta
Nilzete	50 anos	Magistério e Geografia	-	2 anos	Efetivo
Renata	33 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	1 ano	Substituta
Isadora	40 anos	Magistério e Geografia	Psicopedagogia	15 anos	Efetivo
Julio	52 anos	Letras e Pedagogia	Psicomotricidade e Mestrado em Ciências da Educação	12 anos	Efetivo
Sheila	43 anos	Magistério, Pedagogia e Filosofia	Psicopedagogia Institucional e Clínica e Orientação Educacional em Ensino Especial	13 anos	Efetivo
Glória	50 anos	Pedagogia	Inclusão	1 ano	Efetivo
Carla	43 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	2 anos	Efetivo

4.3 Instrumentos e materiais

Para a realização da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) Roteiro de Entrevista Individual Semiestruturada (Anexo 5);
- b) Roteiro de Observação (Anexo 6);

Como materiais, foram utilizados: impressões dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE's, dos roteiros de entrevista e de observação; gravador digital para as entrevistas; canetas, lápis e caderno espiral para realizar o registro do diário de campo; notebook para transcrição das entrevistas e outros registros pertinentes.

Em consonância com a perspectiva metodológica inspirada na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005), os instrumentos devem proporcionar um caráter dinâmico, comunicativo e relacional à pesquisa, possibilitando aos sujeitos pesquisados a expressão autêntica de seus pensamentos, evitando restringir-se à fórmula estímulo-resposta (González Rey, 2005). O propósito dos instrumentos elaborados e utilizados na pesquisa de campo foi o de permitir aos participantes, bem como à pesquisadora, irem além dos sistemas meramente discursivos, favorecendo o envolvimento com os temas abordados e a reflexão sobre os aspectos apontados pela pesquisadora (Kaufmann, 2013).

Quanto à utilização de diferentes procedimentos metodológicos, no caso a entrevista semiestruturada e a observação, Madureira e Branco (2001) destacam a importância desta prática para que o pesquisador possa ampliar seu olhar na direção de outras zonas de sentido. Isto porque, segundo as autoras: “ao realizar a transcrição e a interpretação de uma entrevista, o pesquisador tende a concentrar-se nos indicadores verbais, devido à dificuldade de recuperar (...) a complexidade dos processos comunicativos e metacomunicativos (para além da linguagem verbal)” (Madureira & Branco, 2001, 74). De certa forma, haveria uma análise mais atenta destes aspectos por meio da realização de observações.

A seguir será descrito como se deu a construção das informações a partir dos instrumentos utilizados.

4.4 Procedimentos de construção de informações

Conforme mencionado anteriormente, a epistemologia qualitativa de González Rey (2005) concebe o processo que envolve a utilização dos instrumentos de pesquisa como um

momento interativo, em que se estabelece uma relação entre pesquisador e sujeito participante que permite a configuração de um clima de confiança e interesse na pesquisa. Embora o autor defenda a utilização de instrumentos abertos, que facilitem a “expressão do sujeito em toda a sua complexidade” (González Rey, 2005, p. 81), optou-se na presente pesquisa pela realização de entrevistas semiestruturadas, tendo em vista o curto período de tempo disponibilizado pelos professores para a realização das entrevistas, bem como devido ao fato que esta modalidade de entrevista facilita o posterior trabalho de sistematização das informações construídas na pesquisa de campo.

A realização das entrevistas semiestruturadas teve por foco a identificação dos significados construídos pelos professores sobre temas relevantes para a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, bem como possibilitou a escolha dos participantes da etapa destinada à observação. De acordo com a Tabela 3, apresentada na página 112, participaram das entrevistas semiestruturadas oito professores, sendo sete regentes de turmas regulares e uma das professoras da Sala de Recursos da escola que contribuiu com a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas nas dependências da escola, no horário destinado às atividades de coordenação dos professores, para não atrapalhar suas rotinas em sala de aula. Antes de iniciar cada entrevista, a pesquisadora apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para os entrevistados, que leram e assinaram, manifestando concordância com seus termos. Foi questionado se haveria alguma dúvida e disseram que não. A pesquisadora apresentou um resumo do projeto de pesquisa, esclarecendo o porquê da escolha do tema. Foi esclarecido, também, que não haveria respostas certas ou erradas em se tratando das concepções pessoais e dos posicionamentos manifestados por eles, motivo pelo qual poderiam responder conforme suas concepções e atitudes. Por fim, foi esclarecido que a entrevista estaria organizada

em três blocos, especificando-se os temas de cada um deles, e que ao final haveria a leitura de uma situação hipotética a ser analisada por eles, com a indicação de uma solução.

O Roteiro de Entrevista Semiestruturada utilizado serviu meramente como um indutor para a abordagem dos principais temas da pesquisa, mas a forma como estes foram problematizados possibilitou aos sujeitos entrevistados dialogarem com a pesquisadora e refletirem profundamente sobre as questões propostas. Ademais, foi útil para organizar a abordagem dos temas com os professores que, muitas vezes, desviavam do assunto central para fazerem digressões a respeito de experiências pedagógicas vivenciadas, relatos pessoais, bem como críticas ao sistema de ensino e às condições de trabalho oferecidas pelo Governo do Distrito Federal, informações que também foram oportunamente utilizadas pela pesquisadora, mesmo que não previstas inicialmente no Roteiro.

A presença da pesquisadora na escola, na semana anterior ao início da pesquisa, para agendar as entrevistas com os professores favoreceu o estabelecimento de um vínculo de confiança (Madureira & Branco, 2001) e de uma “atmosfera natural” (González Rey, 2005, p. 87) durante o momento empírico para que os professores manifestassem seus pensamentos de forma sincera e crítica. Os entrevistados foram muito colaborativos, o que possibilitou o estabelecimento do espaço dialógico necessário para a emergência dos indicadores empíricos, e manifestaram envolvimento com os temas abordados, sem que houvesse pressa para encerrar a entrevista.

Todo o material das entrevistas foi registrado por meio de um gravador digital, com o consentimento dos participantes, e o áudio foi transferido para o computador da pesquisadora que, então, passou a transcrever as entrevistas de forma literal, para que não se perdessem informações significativas.

É importante ressaltar que todos os nomes dos participantes citados no texto do presente trabalho são fictícios, inclusive dos alunos mencionados pelos professores.

Tendo em mente a utilização dos instrumentos como um *continuum* dentro da pesquisa (González Rey, 2005), foram realizadas, também, observações em sala de aula para permitir o acompanhamento do fluxo interativo entre professores e alunos no cotidiano escolar, e a compreensão dos sujeitos por meio de suas ações, intencionais ou não, com as respectivas implicações destas para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

A observação é uma das técnicas utilizadas em pesquisas que adotam a etnografia como metodologia. Proveniente da antropologia, esta metodologia é considerada apropriada para a imersão no cotidiano escolar por permitir uma prática mais reflexiva de pesquisa. Utiliza-se de procedimentos como: “observação participante, entrevistas abertas e semiestruturadas, análise documental, entre outras” (Glat & Pletsh, 2012, p. 70). A observação participante, de acordo com Glat e Pletsh (2012, p. 71), “envolve a presença explícita, no campo investigado, do pesquisador, a quem cabe selecionar, sentir, interpretar e articular o conjunto de fenômenos observados”. A presença da pesquisadora no campo de pesquisa permitiu identificar aspectos singulares das interações desenvolvidas entre professores(as) e alunos(as), sem que houvesse, porém, interferência direta e deliberada na dinâmica da sala de aula. Os momentos informais da pesquisa foram também levados em consideração, visto que integraram os diálogos estabelecidos, rompendo com o rígido esquema estímulo-resposta (González Rey, 2005).

De forma similar ao que foi discutido em relação à epistemologia qualitativa, não se pode afirmar que esta pesquisa utilizou a etnografia em sentido estrito, tendo em vista o pouco tempo disponível para a imersão no ambiente estudado, mas igualmente inspirou-se em suas técnicas para alcançar os objetivos pretendidos. A utilização de enfoques multidisciplinares e

multidimensionais busca superar os limites impostos pela análise a partir de uma perspectiva ou área específica (André, 2001). Segundo Patto (1997), a utilização de métodos e técnicas variados, provenientes da psicologia, antropologia social, etc., permite alcançar de forma mais aprofundada aspectos das práticas cotidianas de professores e alunos e favorece o caráter reflexivo da pesquisa.

Cabe esclarecer que a pesquisadora utilizou o Roteiro de Observação elaborado com o objetivo de auxiliar a identificar e descrever aspectos da organização da sala de aula e da condução da turma pelas professoras, mas o seu olhar não ficou restrito aos aspectos meramente formais da dinâmica da sala de aula, visto que a atenção da pesquisadora estava voltada para os momentos interacionais espontâneos entre professoras e alunos, em que os processos comunicativos são fluidos.

Optou-se por realizar a observação em dois momentos, para que fossem analisadas as interações estabelecidas em dois microcosmos diferenciados. O primeiro ocorreu em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I, regida pela professora Carla, no turno matutino, do dia 15.06.2015 ao dia 26.06.2015, resultando em uma média de 35 (trinta e cinco) horas de observação. O segundo foi realizado no turno vespertino, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, regida pela professora Glória, do dia 29.06.2015 ao dia 10.07.2015, resultando, também, em uma média de 35 (trinta e cinco) horas de observação. A pesquisadora realizou as observações durante todo o horário de aula e intervalos, com o mínimo de interferência possível.

A partir dos procedimentos metodológicos citados, foram construídos os indicadores empíricos baseados em elementos não quantificáveis, que possibilitaram alcançar indiretamente informações implícitas relevantes nos diálogos e interações. O conceito de indicadores foi definido por González Rey (2005, p. 112) como “elementos que adquirem significação graças à

interpretação do pesquisador, ou seja, sua significação não é acessível de forma direta à experiência”. Os indicadores não possuem uma finalidade descritiva, mas permitem ao pesquisador elaborar significados a partir das relações estabelecidas entre os elementos identificados por meio dos instrumentos utilizados, revelando, mais uma vez o caráter construtivo-interpretativo central da proposta da epistemologia qualitativa.

Deve-se ressaltar que, na epistemologia qualitativa, a teoria desempenha papel de destaque na produção de novos conhecimentos (González Rey, 2005; Madureira & Branco, 2001). Não há, portanto, clara separação entre produção teórica e momento empírico, como assevera González Rey (2005), pois a produção teórica também é parte integrante do momento de interpretação dos indicadores empíricos produzidos nas pesquisas. Consequentemente, os indicadores produzidos na presente pesquisa foram articulados à base teórica que serviu de referência para o delineamento da metodologia, bem como para a investigação em sentido mais amplo, considerando o objetivo geral e os objetivos específicos delimitados.

4.5 Procedimentos de análise

A partir das expressões dos sujeitos obtidas por meio dos instrumentos elaborados para a pesquisa, foram obtidas informações que serviram de base para a construção teórico-interpretativa referente ao problema delimitado. Como ressalta González Rey (2005):

O significado dos indicadores propiciados pelos instrumentos não se define pela análise da resposta abstrata, mas pelo que ela significa no conjunto de elementos de

sentido expressos pelo sujeito no instrumento e na situação de sua aplicação, em que exigem especial pertinência as conversações com o pesquisador (p. 93).

Tomando-se por base a fala como fenômeno social e a palavra como unidade fundamental da língua utilizada em determinada comunidade linguística, cabe destacar nos diálogos a diferença entre sentido e significado (Tacca, 2000; Pino, 2005). As palavras como integrantes do repertório de uma língua, são dotadas de significados construídos no processo histórico cultural dos povos, que permitem o estabelecimento da comunicação verbal.

Por sua vez, os sentidos expressam um significado individual atribuído à palavra, ligado à história pessoal do sujeito que fala (Tacca, 2000; Pino, 2005). Para Vigotski (1987, citado por Tacca, 2000, p. 34), “Sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa que tem inúmeras zonas que variam em sua estabilidade. Significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala”. Portanto, ao se analisar os elementos discursivos a partir das entrevistas e das observações, foram levados em consideração não apenas os significados objetivos compartilhados socialmente, mas buscou-se também analisar os sentidos emergentes nesses processos comunicativos.

Ao se referir a processos de significação, a presente pesquisa os considera como processos abrangentes nos quais “emergem motivações, referências, significados e sentidos no contexto de interações (entre pessoas ou entre professor e alunos), nos diferentes lugares e situações (de ensino-aprendizagem)” (Tacca, 2000, p. 41). Portanto, ao utilizar o termo “significado” nas análises e na discussão dos resultados, esta pesquisa lhe atribui uma conotação mais abrangente, equivalente à noção de processos de significação.

Sob essa perspectiva e em consonância com a epistemologia qualitativa, as diversas informações geradas, tanto em momentos formais quanto informais da pesquisa, foram consideradas relevantes. Além disso, a construção das informações ocorreu durante todo o curso da pesquisa empírica (González Rey, 2005).

Após a transcrição literal do áudio de todas as entrevistas, foi realizada a leitura minuciosa do texto, destacando-se as partes mais relevantes e fazendo-se comentários sintéticos, a partir de cada item do Roteiro de Entrevista (Anexo 1), conforme orienta Kaufman (2013). A partir dessa primeira leitura, outra foi realizada com a intenção de identificar alguns tópicos centrais em cada bloco de perguntas constantes do Roteiro de Entrevista, o que gerou a seguinte classificação:

A. Bloco 1:

- Escolha profissional;
- Formação acadêmica;
- Motivação para a formação continuada;
- Interesse pela capacitação em áreas voltadas para a inclusão de alunos com NEE e realização de cursos nessas áreas;
- Envolvimento na elaboração do PPP da escola.

B. Bloco 2:

- Diferenças entre deficiência e necessidades educacionais especiais;
- Desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência intelectual;
- Preparo dos docentes para lecionar para alunos com deficiência intelectual;

- Experiência com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ou deficiência intelectual em classes regulares;
- Constatação ou observação de manifestações de preconceito com relação a alunos com necessidades educacionais especiais ou deficiência intelectual;
- Opinião sobre o suporte oferecido pela escola para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ou deficiência intelectual;
- Outros elementos favoráveis à inclusão de alunos com deficiência intelectual.

C. Bloco 3:

- Descrição de alguns alunos com necessidades educacionais especiais para os quais lecionam atualmente;
- Heterogeneidade ou homogeneidade das turmas: o que considera mais positivo;
- Características próprias no relacionamento com os alunos.

Diante da delimitação dos tópicos acima elencados, e tendo por foco o objetivo específico que norteou a realização desta etapa da pesquisa, foram construídas as seguintes categorias analíticas temáticas, que orientaram o trabalho interpretativo realizado pela pesquisadora:

I.	FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: análise dos significados expressos pelos professores com relação à motivação intrínseca para sua escolha profissional e ao interesse por capacitação complementar em áreas voltadas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.
II.	CONCEPÇÕES E CRENÇAS SOBRE DEFICIÊNCIAS: análise dos significados manifestados sobre as deficiências e sua diferenciação das necessidades educacionais

	especiais, bem como sobre o desenvolvimento intelectual de crianças com deficiência intelectual.
III.	PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO CONTRA OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: análise dos significados compartilhados sobre preconceito e práticas discriminatórias contra alunos com necessidades educacionais especiais ou com deficiência intelectual, mais especificamente no ambiente escolar.
IV.	INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: análise dos significados demonstrados com relação à heterogeneidade das turmas regulares, ao suporte fornecido pela escola para a concretização da inclusão de alunos com necessidades especiais e/ou deficiência intelectual e sobre outros fatores que possam favorecer esta inclusão.
V.	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: análise dos significados observados nos discursos sobre estratégias pedagógicas adotadas com o objetivo de favorecer a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ou deficiência intelectual, bem como sobre a importância da experiência, preparo e inclinação do professor para este fim.

Como afirma Smolka (1995, p. 46), “Não podemos ‘observar’ os processos de construção de conhecimento, os processos de significação e de produção de sentidos. Mas via procedimento analítico, podemos ‘tornar visíveis’ alguns aspectos dos processos que buscamos compreender”. Dessa forma, deve-se ressaltar que a análise das entrevistas corresponde à interpretação do processo de significação coconstruído no espaço dialógico compartilhado pelos participantes da pesquisa e pela pesquisadora, lastreada nas perspectivas teóricas e epistemológicas adotadas, com foco no objetivo a ser alcançado (Madureira & Branco, 2001).

Na presente pesquisa, os instrumentos utilizados tiveram a função de guiar a pesquisadora e os participantes da pesquisa na direção do delineamento dos significados que interessavam à problematização dos objetivos da pesquisa, sem restringir ou direcionar suas respostas. O

estabelecimento de categorias analíticas temáticas, da mesma forma, teve como objetivo organizar os indicadores obtidos a partir dos instrumentos, favorecendo a construção teórico-interpretativa (González Rey, 2005).

A análise e interpretação das informações, mediante a utilização das categorias analíticas temáticas, ocorreram por meio da articulação entre os indicadores produzidos por meio das reflexões da pesquisadora e o lastro teórico-conceitual que fundamenta a pesquisa. Considera-se a sua legitimação diante da qualidade das expressões dos sujeitos que ensejaram a produção realizada a partir dessa articulação, conforme afirma González Rey (2005, p. 34): “O conhecimento científico, a partir desse ponto de vista qualitativo, não se legitima pela quantidade de sujeitos, mas pela qualidade da sua expressão”.

Dessa forma, a análise das informações foi organizada de forma semelhante à adotada por Glat e Pletsch (2012, p. 74), em três etapas:

- Pré-análise: análise inicial “dos ‘dados brutos’ obtidos nas entrevistas, nos diários de campo e documentos, a partir da qual construímos indicadores sinalizando as principais dimensões investigadas; estes, por sua vez, serviram para direcionar uma interpretação mais aprofundada das informações e impressões colhidas”;
- Exploração do material: seleção dos indicadores “mais significativos e/ou representativos” organizando-os em categorias; e,
- Interpretação dos dados: nova análise das categorias em conjunto com o referencial teórico norteador da pesquisa.

Na pesquisa empírica, após a identificação de alguns significados presentes nos processos de significação manifestados pelos professores entrevistados, o próximo passo foi analisar como ocorria a influência destes sobre a interação entre as professoras escolhidas para a fase da observação e os alunos com deficiência intelectual, tendo por foco a sua inclusão escolar.

À análise das informações decorrentes das observações aplicam-se as considerações de Geertz (1989, p. 7), para quem “A análise é, portanto, escolher entre as estruturas de significação (...) e determinar sua base social e sua importância”. Mais adiante, ele complementa “A análise cultural é (ou deveria ser) uma adivinhação dos significados, uma avaliação das conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjeturas e não a descoberta do Continente dos Significados e o mapeamento de sua paisagem incorpórea” (Geertz, 1989, p. 14). Não se trata, portanto, do relato de algo dado, concreto, mas da análise de processos comunicativos e metacomunicativos expressos na interação entre professoras e alunos no contexto de ensino-aprendizagem, para identificar os processos de significação manifestados em relação à inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual e como estes significados interferem a favor, ou não, de ações direcionadas a esta inclusão.

Para melhor compreender como se desenrolaram as observações e como foram construídas as informações foi elaborado um resumo panorâmico de cada uma delas, orientado pelo Roteiro de Observação, contendo algumas transcrições do Diário de Campo. Esse resumo serviu de base para o desenvolvimento das análises e interpretações apresentadas na seção de Resultados e Discussão.

Os resultados produzidos serão detalhados na seção a seguir, com a respectiva análise e discussão.

5. Resultados e Discussão

Antes de iniciar a análise dos resultados, optou-se por realizar uma descrição da instituição escolhida que permitisse uma imersão no universo em que a pesquisa foi desenvolvida, bem como a percepção a respeito da proposta inclusiva à qual se encontra atrelada. Para tanto, foram abordados trechos do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, bem como utilizados alguns relatos dos professores entrevistados nos quais eles se referem especificamente a alguns aspectos estruturais e políticos da instituição pesquisada.

A subseção “Análise das entrevistas” foi organizada de acordo com as categorias analíticas temáticas e a de “Análise das interações entre professoras e aluno a partir das observações”, pautou-se pela análise conjunta dos dois momentos de observação direta.

5.1. Considerações sobre a escola escolhida e sua proposta inclusiva

O contato inicial com a escola escolhida para realização da pesquisa se deu por meio da Coordenadora Pedagógica, que foi muito simpática, solícita e acolhedora. Ela proporcionou a apresentação da pesquisadora aos professores e sugeriu alguns nomes que correspondiam ao perfil indicado para a realização das entrevistas. A pesquisadora, então, passou a interagir com estes, no sentido de esclarecer sobre o objeto da pesquisa e sobre como ocorreriam as entrevistas.

A primeira impressão da pesquisadora sobre a escola foi muito positiva, o que se manteve durante toda a pesquisa. O ambiente escolar, embora simples, é limpo e bem cuidado, com muitas pinturas na parede que aludem à inclusão (crianças com diversas características físicas) e algumas frases alusivas à educação e ao ato de aprender.

Observou-se a acessibilidade mediante a construção de pequenas rampas nas portas das salas, para possibilitar o acesso de cadeirantes. Entretanto, outras medidas de adaptação do ambiente físico da escola ainda necessitam ser feitas, como consertos no piso para facilitar a locomoção de cadeirantes em todas as dependências da escola. Em seus relatos, os entrevistados foram unânimes em afirmarem que a Direção da escola procura fazer o que está ao seu alcance para melhorar as instalações visando à inclusão. Porém, faltam recursos financeiros, que quando são liberados ainda ficam “engessados” por normas orçamentárias e licitatórias, impedindo a Direção de dar a destinação necessária considerando a realidade da escola. Neste ponto, então, registra-se que há parcial atendimento ao critério de adaptação do espaço físico às necessidades especiais de alunos com dificuldade de locomoção e outras particularidades.

Na hora do recreio, durante as visitas preliminares e nas datas marcadas para as entrevistas, pôde-se perceber a convivência pacífica e harmônica entre as crianças com necessidades educacionais especiais e as demais e a atitude carinhosa dos funcionários da escola e professores para com essas crianças.

Foi fundamental para a constatação da legitimidade da proposta inclusiva da escola pesquisada a análise documental do Projeto Político Pedagógico - PPP vigente. Elaborado em 2014, o PPP vigente foi construído coletivamente por todos os segmentos da comunidade escolar, conforme registra o próprio texto, e estimula “a autonomia da prática educacional com engajamento ético” (Secretaria da Educação do DF, 2014). Este aspecto foi confirmado por todos os professores nas entrevistas que, além disso, ressaltaram o perfil democrático da direção da escola, no sentido de compartilhar e abrir a oportunidade de debate sobre temas importantes para a escola. Verifica-se, portanto, o atendimento do critério apontado por Marchesi (2004b), essencial para a concretização da educação inclusiva, que é o projeto pedagógico compartilhado.

A elaboração do PPP pautou-se pela formalização e previsão de projetos inclusivos e teve por fundamento as normas vigentes que regulamentam a matéria, como: a Constituição Federal do Brasil; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Políticas Públicas Educacionais do Distrito Federal. Além da legislação indicada, pautou-se a sua elaboração no Currículo em Movimento e Projeto Político Pedagógico Carlos Motta⁶, que é uma ferramenta de planejamento, orientação e construção de diretrizes para a rede pública de ensino do Distrito Federal.

Pôde-se constatar, por meio das entrevistas realizadas, que a adaptação curricular para os alunos com necessidades educacionais especiais é feita de forma direcionada e individual, levando-se em consideração o potencial do aluno e suas limitações, mediante observação realizada pelos professores regentes das turmas regulares e pelas professoras da Sala de Recursos, sendo estas as responsáveis pelo planejamento de atividades complementares que são utilizadas nas aulas regulares pelos professores, bem como das atividades específicas realizadas na própria Sala de Recursos.

Além da adaptação curricular, que conforme Marchesi (2004) seria outro critério fundamental para o êxito da educação inclusiva, vários projetos são desenvolvidos pela escola, com fundamento em princípios que visam garantir o respeito à dignidade humana, e “a autonomia individual, a liberdade de fazer suas próprias escolhas, o protagonismo, a independência, a acessibilidade, a igualdade de oportunidades, enfim, o exercício pleno de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais de todas as pessoas” (Secretaria da Educação do DF, 2014).

⁶ Disponível em <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/06/ppp-professor-carlos-mota.pdf>

Todos os projetos previstos no PPP têm como objetivo a formação do aluno como ser integral e a concretização da educação inclusiva, como, por exemplo:

- Projeto Solidariedade: “Sensibilizar e conscientizar a comunidade escolar sobre a pluralidade existente na unidade de ensino; e, Compreender as regras e instrumentos que servem para organizar e valorizar a individualidade e a coletividade na sociedade”;
- Projeto Valores: “Resgatar e vivenciar valores éticos e morais essenciais para nossa sociedade, conscientizando a comunidade escolar para a construção do cidadão pleno”;
- Projeto Interventivo: “Proporcionar ao aluno com defasagem idade-série e dificuldades de aprendizagem um atendimento individualizado”;

O projeto Solidariedade é realizado no início de cada ano letivo com todas as turmas da escola, para sensibilizar os alunos e professores sobre o tema da inclusão em todos os seus aspectos. Este projeto é o “carro chefe” das ações inclusivas da escola e é coordenado pelas professoras da sala de recursos, com o envolvimento de toda a escola. Pelos relatos dos professores e com base na observação, pôde-se perceber que os seus resultados têm impactos positivos para toda a comunidade escolar, disseminando na escola a cultura inclusiva e estimulando atitudes como: respeito ao próximo, convivência harmônica com as diferenças, tratamento igualitário para todos em se tratando de direitos e deveres, dentre outras.

Sobre os critérios de avaliação e aprovação para o ano seguinte, os relatos dos professores indicaram que a escola segue o Bloco Inicial de Alfabetização - BIA, em que a criança é alfabetizada em até três anos, não havendo reprovação nesse período. Isto porque, é

dada maior importância ao desenvolvimento psicológico da criança ao final dos três anos, sem que se priorize o conteúdo assimilado em cada ano letivo em particular.

Paralelamente às aulas regulares, os alunos são encaminhados para o “reagrupamento”, um momento em que são separados em níveis e direcionados para salas diferentes identificadas por cores, sem que eles saibam o motivo dessa distribuição, para que não haja comparação e nem ranqueamento. Além disso, a escola ainda oferece o reforço escolar no turno contrário com o professor da turma, para aqueles que apresentarem alguma dificuldade específica.

Ainda de acordo com as informações compartilhadas pelos professores nas entrevistas, o BIA é também aplicável aos alunos com necessidades educacionais especiais, pois há uma adequação curricular estabelecida pelo próprio professor, pela qual eles teriam objetivos próprios a atingir em cada ano, o que as desobriga de dominar todos os conteúdos. Porém, se a criança não estiver alfabetizada ao chegar ao terceiro ano, fica retida até superar essa fase. Alguns professores ressaltaram que, em sua opinião, o projeto BIA é bom, mas há o problema de que o professor terá que lidar na sala de aula com alunos de diferentes níveis de desenvolvimento, o que exige muita flexibilidade e paciência do docente. Portanto, consideram que o projeto teria uma maior eficácia se houvesse em cada sala um auxiliar pedagógico para dar suporte ao professor.

Com relação ao suporte oferecido pela escola para auxiliar na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, e especificamente com deficiência intelectual, os professores também foram unânimes em afirmar que a escola busca oferecer o melhor suporte possível, dentro de suas limitações materiais e de recursos humanos, e que o atendimento por meio da Sala de Recursos possibilita um trabalho direcionado para estes alunos.

Pôde-se constatar, portanto, que a escola, por meio de seus gestores e da equipe de docentes, empenha-se para aplicar, da melhor forma possível, os princípios da Educação Inclusiva. Alguns aspectos que ainda não foram implementados dependem, em sua maioria, do apoio governamental. Ressalte-se que há na escola escolhida para a realização da pesquisa um direcionamento da inclusão escolar não apenas para as crianças com deficiências, mas para todos os grupos historicamente excluídos do processo formal de escolarização, conforme prescreve a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Federal de 1988 e outros documentos normativos.

5.2. Análise das entrevistas

O objetivo específico a que se direcionou a realização das entrevistas individuais semiestruturadas foi: identificar e analisar, no discurso de professores de uma escola pública de Ensino Fundamental I do DF, os significados construídos a respeito da inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Cada entrevista foi analisada a partir das cinco categorias analíticas temáticas já mencionadas e que serão abordadas detalhadamente nas subseções a seguir.

5.2.1. Formação e trajetória profissional

A primeira categoria de análise das entrevistas versa sobre um dos fatores considerados nevrálgicos para a implementação da inclusão escolar: a formação dos professores. Glat e Pletsch (2012) afirmam que, entre as muitas dificuldades encontradas por pesquisas realizadas em

diversas regiões do país, a maior barreira para a concretização das políticas inclusivas foi a “falta de capacitação dos professores para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais” (Glat & Pletsch, 2012, p. 52). Por este motivo, buscou-se na presente pesquisa realizar um levantamento sobre a formação profissional e continuada dos participantes, a motivação para a escolha da profissão e o interesse em complementar a sua capacitação com cursos voltados para a área da inclusão. Importante ressaltar que no Distrito Federal há uma instituição vinculada à Secretaria de Educação, a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE, destinada à formação complementar dos professores e educadores, citada por alguns dos entrevistados.

A professora Janaína relata que sua escolha profissional foi influenciada por sua mãe, que também é pedagoga e pela oferta de emprego na área. Revela seu interesse em uma formação continuada mesmo tendo que pagar os cursos devido à falta de incentivo do Governo do Distrito Federal para a capacitação dos professores substitutos. Cita ter participado de três cursos: um de trezentas horas sobre Ensino Especial, um sobre deficiências múltiplas e outro em alfabetização. Demonstra interesse em fazer uma especialização em Braille, devido à escassez de profissionais com essa formação. Apesar de considerar importante uma capacitação complementar, enfatiza que a teoria não contempla todas as situações vivenciadas na prática, o que exige do professor muito mais paciência e sensibilidade para compreender e se colocar no lugar do outro do que conhecimento teórico. Em sua trajetória profissional, passou por aproximadamente cinco escolas e informa que é a primeira vez que trabalha com uma turma inclusiva desde o início do ano. Em sua experiência, conta que teve que buscar informações sobre o que os seus alunos tinham de necessidades especiais, pois o laudo só descrevia a deficiência.

A professora Nilzete informa que sempre gostou de crianças e de ensinar, o que a levou a fazer a Escola Normal e a começar a lecionar em uma escola particular nos anos iniciais do ensino fundamental. Sobre outros cursos formais relacionados à inclusão, informa que já fez um sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH. Considera, como Janaína, que os cursos, embora ofereçam uma base a respeito de determinados assuntos, geralmente não abordam todas as situações vivenciadas pelos professores na sala de aula, existindo casos muito específicos que demandam empenho pessoal para estudá-los. Revela interesse em realizar curso de especialização na área de alfabetização. Iniciou sua trajetória profissional no Ensino Médio, na Ceilândia, mas após dois anos constatou que não era o que queria e optou por lecionar no Ensino Fundamental II, tendo passado doze anos trabalhando com esse público de 5ª a 8ª série, em Samambaia. Durante este período, por dois anos trabalhou com alunos com surdez, sua primeira experiência com a inclusão. Em sequência, passou cinco anos em uma escola na Estrutural, lecionando para turmas de 3º ano, e depois foi transferida para a escola atual, na qual já está há dois anos, muito satisfeita. A professora, neste primeiro momento, não demonstrou muito envolvimento com o tema da inclusão, não se atendo a exemplos ou se referindo a situações vivenciadas neste sentido.

A professora Renata esclarece que a sua escolha pela profissão foi incentivada por sua mãe e pela oferta do mercado profissional. Quanto à capacitação complementar ou continuada, informa que tem interesse em fazer um curso na área da inclusão no próximo semestre e considera que qualquer curso nessa área oferece um suporte maior para os professores atuarem frente a classes inclusivas, para não serem “pegos de surpresa”. Em sua experiência profissional, relata que no início teve receio de dar aulas, especialmente para crianças, mas que o fato de ter ficado um ano e meio no SESI, atuando tanto em sala de aula, como com recreação, fez com que

perdesse o medo de lecionar e aprendesse a ter domínio de turma. Após dez anos de formada, passou no concurso para a Secretaria da Educação e trabalhou em duas escolas no Guará, antes da atual, tendo ficado dois anos em uma e seis meses na outra. Entrou no início do ano de 2015 na escola em que foi realizada a pesquisa.

A professora Isadora conta que escolheu essa profissão porque havia muita oportunidade de emprego. Relata que é uma profissão muito gratificante, a despeito dos percalços, e que se sente realizada profissionalmente. Informa que fez especialização em Psicopedagogia para entender melhor o comportamento dos alunos, suas dificuldades de aprendizagem. Já fez cursos pela UnB e pela EAPE voltados para a inclusão e teve a oportunidade de conhecer muitas síndromes que nem imaginava que existiam. Considera que os cursos possibilitam uma mudança do olhar do professor a respeito dos alunos e acredita que por mais que a pessoa já seja experiente em determinada área, sempre há alguma coisa a se aprender.

O professor Júlio não indicou a motivação da sua escolha pela docência e passou diretamente a relatar a sua trajetória profissional. Informou que começou a trabalhar na Secretaria da Educação com o Ensino Médio, como professor de Português, e que por achar que o problema dos alunos estava nos professores dos anos anteriores, foi escolhendo uma série anterior a cada ano, até chegar ao Ensino Fundamental I, no 5º ano, onde diz ter se encontrado e permanece há quinze anos. Está há doze anos na atual escola, onde teve seu primeiro contato com a educação inclusiva. Sua opinião quanto à formação continuada é de que os funcionários públicos geralmente fazem as coisas por interesse na ascensão funcional e quando já estão no final da carreira, que é o seu caso, acomodam-se por não ter mais para onde progredir. Informa que fez um curso compulsório sobre inclusão, oferecido por meio de convênio com a UnB, no qual abordaram todos os “transtornos”. A seu ver nem sempre o que se aprende em cursos será

aplicado na prática, pois considera mais importante a intuição do professor, que pode até fazer o contrário do que a literatura indica e dar certo no dia a dia.

A professora Sheila é a coordenadora da Sala de Recursos. Sobre a motivação para a escolha profissional, esclareceu que inicialmente não tinha a intenção de lecionar, mas várias pessoas falavam que ela tinha jeito para a profissão e que quando ela percebeu já havia se apaixonado pela sala de aula. Justifica sua escolha pela educação inclusiva devido à convivência com sua irmã, diagnosticada com deficiência física e intelectual, mas que sempre foi tratada pela sua mãe em igualdade de condições com ela própria, motivo pelo qual apenas percebeu que sua irmã tinha uma deficiência quando começou a fazer o Curso Normal, pois até então a considerava como igual. Dos vários cursos que afirma ter participado, destaca os seguintes: Atendimento Educacional Especializado – AEE, que é pré-requisito para se pleitear uma vaga para atuar na sala de recursos, e Práticas Educacionais no Ensino Especial, que possibilita ao professor o acesso às tecnologias assistivas. Em sua opinião, a busca pela capacitação possibilita ao professor um enriquecimento muito grande do seu acervo pessoal de conhecimento porque, além do conteúdo do curso, poderá fazer contato com outros profissionais que tenham práticas diferentes, possibilitando um momento de troca de experiências. Há dezoito anos, dedica-se exclusivamente ao ensino especial. No início da sua vida profissional, chegou a trabalhar em um Centro de Ensino Especial por quatro anos.

A professora Glória, inicialmente, não pensava em lecionar, mas, sob a influência do marido, fez Pedagogia e antes mesmo de concluir o curso foi aprovada no concurso para a Secretaria de Educação do DF. Com relação à formação continuada, considera que é fundamental tanto para a prática pedagógica, quanto para o aporte teórico e ressalta que, para ela, “informação é tudo”. Menciona que no ano anterior fez um curso à distância que abordava várias

deficiências e que, atualmente, está fazendo um curso de educação étnico racial, focado neste outro aspecto da diversidade. Critica os colegas professores que se acomodam e não querem mais se capacitar, a despeito de existir atualmente uma grande oferta de cursos por meio da EAPE, destacando que “só não faz curso quem não quer”. Em sua trajetória profissional, cita uns quatro colégios nos quais trabalhou e relata que sempre esteve ligada à educação inclusiva, antes mesmo das mudanças na legislação e nas políticas públicas, motivo pelo qual escolheu essa área para fazer a especialização. Informa que na época que trabalhou no Núcleo Bandeirante, mais especificamente em uma escola da área rural chamada de “Ruralzinha”, os alunos da Faculdade Católica fizeram um mutirão para avaliar os estudantes da escola e em torno de 90% daqueles que passaram pela avaliação foram diagnosticados com alguma deficiência. A professora esclareceu que depois tomou conhecimento de que se tratava de política do governo do Distrito Federal à época para concessão de lotes no local, a existência de pessoas com deficiência na família. O que “explica”, portanto, o alto percentual de alunos diagnosticado.

A motivação para a escolha profissional da professora Carla foi a admiração que tinha pelos professores desde pequena e a vontade de ajudar o outro a aprender, de tornar o saber mais acessível para todos. Informa que fez a especialização em Psicopedagogia com o objetivo de entender melhor o aluno em sala de aula. Acrescenta que nunca fez nenhum curso voltado para a inclusão, mas que sempre buscou estudar, ler, pedir auxílio aos colegas. Em sua opinião, a teoria não abrange todas as situações que ocorrem na prática e que o mais importante, às vezes, é ter “jogo de cintura” para trabalhar no dia a dia as questões que vão surgindo. Esclarece que é feito um mapeamento institucional todo início de ano na escola e que os professores têm que indicar as áreas que gostariam que fossem abordadas. A partir daí, a própria equipe da escola,

geralmente as professoras da sala de recursos, se organiza e ministra um minicurso, prestando os esclarecimentos solicitados.

Constatou-se, com relação à motivação para a escolha da profissão, a predominância de significados que expressam a preocupação com o ingresso no mercado de trabalho, ou seja, uma visão utilitarista da profissão, voltada para os benefícios práticos que essa pode proporcionar. Apenas três dos oito entrevistados expressaram motivações que revelam significados voltados para a realização pessoal e para a relevância da profissão, respondendo a uma motivação intrínseca para a escolha profissional, ou seja, fazer algo pela atividade em si (Deci & Flaste, 1998). Entretanto, nesta pesquisa, este fator não se mostrou determinante para o envolvimento dos professores com a inclusão escolar, ou seja, foi demonstrado pelos resultados gerais obtidos nas entrevistas que o fato de o professor ter uma motivação de cunho afetivo ou prático não implica diretamente em suas concepções sobre a necessidade de formação complementar, ou sobre as estratégias pedagógicas inclusivas adotadas, dentre outros aspectos.

Constatou-se que a maior parte (75%) dos entrevistados tem formação em Pedagogia, e 50% deles tem Especialização em Psicopedagogia, sendo que apenas dois não têm nenhuma especialização. Embora isso possa demonstrar um bom nível de formação dos professores, apenas duas professoras relataram ter feito especialização específica no que se refere a temáticas relativas à inclusão. Os demais professores indicaram a participação em cursos de capacitação de curta duração voltados para a inclusão e todos relataram que procuram informações (na internet e em livros) que os auxiliem na atuação frente aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Questionados se achavam que os professores em geral estariam preparados para lecionar para alunos com necessidades educacionais especiais, a maior parte disse que sim, mas

que, às vezes, as condições oferecidas pelo Governo e pela escola não favorecem o bom desempenho da função.

Houve unanimidade quanto ao incentivo da escola para a formação continuada dos professores, por meio da liberação de horários de coordenação para participação em cursos, bem como pela promoção de palestras e seminários na própria escola sobre temas geralmente voltados para a inclusão. Ademais, ressaltaram a realização de ações de sensibilização e compartilhamento de experiências no âmbito dos projetos previstos no PPP, como a “Semana da pessoa com deficiência”, em que ocorrem palestras e compartilhamento de vivências positivas de pessoas com deficiência, e o projeto “Solidariedade”. Os entrevistados em sua totalidade também relataram que, atualmente, há grande oferta de cursos pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE, predominando a opinião de que na atualidade só não participa de cursos quem não tem interesse.

Pode-se perceber que mesmo em uma escola em que a bandeira da inclusão já está completamente hasteada, ainda não há a cultura institucional de se exigir uma formação complementar para atuação em classes regulares inclusivas, embora haja o incentivo para a participação em cursos. Muitos professores relataram, inclusive, que antes de passarem pela experiência da inclusão, tinham receio de não estarem preparados para lidar com as crianças com necessidades educacionais especiais. Porém, após a primeira experiência surpreenderam-se positivamente e muitos demonstraram, inclusive, ter criado vínculos afetivos com estes alunos.

Quanto ao interesse por complementar a formação com cursos voltados para a educação inclusiva, houve uma expressão relevante de respostas favoráveis a essa prática, porém os significados constatados sobre a importância desses cursos para a prática pedagógica oscilaram entre a consideração como essenciais para formar um repertório teórico que dê segurança para

lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais e a sua insuficiência para este fim. Alguns afirmaram que as situações vividas na prática não correspondem exatamente ao que é ensinado nos cursos que, na maioria das vezes, sequer são contempladas nos conteúdos programáticos.

Essa forma de entendimento manifestada pelos professores a respeito da tensão entre teoria e prática, foi abordada por Oliveira (1995, p.10), que conclui que “a teoria pode alimentar a prática, mas não fornecer instrumentos metodológicos de aplicabilidade imediata (...)”. Sendo assim, as políticas de formação de professores deveriam proporcionar aos profissionais a conscientização de que todo o repertório teórico ao qual terá acesso, tanto em sua formação básica, quanto na continuada, deverá ser articulado entre si em um sistema complexo, no qual os recursos pessoais e a criatividade (Martínez, 2008) deverão ser incorporados.

Por outro lado, foram revelados significados que valorizam a postura do professor em sala de aula, sua sensibilidade e flexibilidade ao lidar com as situações do dia a dia relacionadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Neste sentido, os professores consideram importante, mas não imprescindível, a busca por uma formação continuada, para o desenvolvimento de um bom trabalho em turmas inclusivas.

Esse posicionamento, inclusive, é defendido por Skliar (2006), que contesta a necessidade dos professores se especializarem em necessidades educacionais especiais, ou em deficiências específicas, para que possam trabalhar na educação inclusiva. Para o autor, o discurso racional e científico sobre o outro deve ser substituído pelas experiências vividas e pela conversação com a alteridade, ao tempo que propõe uma reformulação das relações com o outro na pedagogia. Tunes (2003) vai além, ao enfatizar a importância de se considerar a deficiência (distúrbio, em suas palavras) como um desafio que motiva a ação, a investigação e a

identificação de formas sociais para contornar as dificuldades que dela decorrem. Propõe, em seguida, que sejam instituídas novas práticas sociais, em que a pessoa biologicamente diferente não seja excluída, mas promovida socialmente por meio dessas práticas, com respeito e aceitação da sua singularidade.

Entretanto, além do aspecto ético-filosófico, faz-se necessária uma análise técnico-pedagógica, pois, como assevera Mantoan (2002), os professores têm a tendência de separar teoria e prática nos cursos de formação inicial e na capacitação continuada, porque esperam aprender uma prática inclusiva que permita a adaptação de esquemas de trabalho pré-definidos em relação ao seu fazer pedagógico. Em contraposição a essa postura, Mantoan (2002) sugere que os professores busquem se aprofundar sobre os processos de ensino e aprendizagem, bem como sobre o desenvolvimento das crianças em geral, o que irá lhes proporcionar meios para trabalhar com todas as crianças, sem a necessidade de uma especialização em necessidades educacionais especiais. Martinez (2008, p. 74) complementa esse entendimento afirmando que a preparação técnica é importante, mas não mais necessária ou relevante, pois “A preparação em termos de mudanças de representações de o que é educar e para quem educar e de valores em relação ao outro e de recursos pessoais, que permitam o trabalho pedagógico criativo necessário, é decisiva para o trabalho na perspectiva da inclusão”.

A questão da formação dos professores para atuarem na educação inclusiva não se resume ao oferecimento de cursos, mas passa por uma série de condutas como reitera Balduino:

(...) oportunizar-lhes conhecimento de teorias e técnicas de ensino-aprendizagem e, principalmente, promover ressignificações de elementos como a escola, a compreensão do que vem a ser o desenvolvimento cognitivo, a deficiência mental, a aprendizagem, e

o papel do professor, possibilitando-lhes, assim, uma mudança pessoal, subjetiva, que abranja o seu conjunto de conceitos, crenças e valores (Balduino, 2006, p. 46).

Nesta categoria analítica, tanto o referencial teórico, quanto os significados manifestados pelos participantes desta pesquisa, demonstram a concepção de que é necessário ir além da formação pura e simples dos professores. O que se pôde perceber dos processos comunicativos e metacomunicativos presentes nas entrevistas é que se o professor tiver interesse em buscar informações e, mesmo na ausência do conhecimento específico sobre determinada necessidade educacional especial, se manifestar empenho e interesse no desenvolvimento da criança, haverá uma maior tendência à inclusão dessa criança do que se o professor tivesse uma formação específica em educação inclusiva, mas não se envolvesse profundamente nesse processo de ensino-aprendizado.

Portanto, é importante que haja uma política de formação de professores voltada para a educação inclusiva, mas em um sentido amplo, como defende Martínez (2003), oferecendo insumos para que eles possam se apropriar criativamente das informações fornecidas e utilizá-las com todos os seus alunos no âmbito da educação inclusiva e não apenas com foco nas deficiências e suas limitações.

5.2.2. Concepções e crenças sobre deficiências

Nesta segunda categoria analítica foi abordada a diferenciação conceitual entre deficiências e necessidades educacionais especiais, com o objetivo de verificar se os professores estariam atualizados quanto à nova nomenclatura e a sua aplicabilidade. Ademais, buscou-se,

especialmente, identificar os significados construídos a respeito do desenvolvimento cognitivo de alunos diagnosticados com deficiência intelectual.

A professora Janaina não demonstrou muita segurança quanto à diferenciação conceitual entre deficiências e necessidades educacionais especiais, mas em resumo parecia entender que as deficiências seriam um aspecto mais específico, físico ou interacional, e que as necessidades educacionais especiais corresponderiam à necessidade de uma metodologia de ensino adequada para determinados alunos, com deficiência ou não. Criticou o sistema escolar por possibilitar a inclusão dessas crianças, sem oferecer o suporte indispensável para suprir as suas necessidades especiais e questionou “(...) será que a igualdade é só jogar dentro da sala de aula? Não é! A igualdade é você aprender conforme a sua necessidade”. Com relação ao desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência intelectual, a professora deu a entender que há a possibilidade de um aprendizado, mas em um ritmo diferenciado, mais lento que os demais.

Janaina demonstrou durante toda a entrevista muita empatia por seus alunos com necessidades educacionais especiais, mas ao mesmo tempo, posicionou-se criticamente com relação às condições oferecidas para a inclusão, principalmente com relação à falta de monitores para dar apoio aos professores em sala de aula. Comentou que já havia sido questionada como aguentava trabalhar com um determinado aluno que demandava muito empenho físico e emocional, ao que ela respondeu:

(...) eu tento me botar um pouquinho no lugar dele. Se fosse eu? Se fosse um filho meu?

Ninguém tá livre de ter um problema e se vê numa condição assim, e aí como que

queria ser tratada ou se fosse um filho meu, como eu queria que ele fosse tratado? Ele não tem culpa de estar nas condições que ele está (Professora Janaina).

Já a professora Nilzete, com relação às necessidades educacionais especiais, registrou que no dia a dia é um termo pouco utilizado, mas que para ela seria “(...) a necessidade da criança em estar presente sendo tratada de igual pra igual, dentro de uma escola, pra ela ser inserida na sociedade (...)”, confundindo o termo com a própria inclusão escolar desses alunos. Relatou que, do ponto de vista do professor, há certa frustração, porque todos querem que o aluno aprenda, mas há casos em que isso não irá ocorrer, ressaltando diversas vezes durante a entrevista que as crianças com deficiência são limitadas e que mesmo com o estímulo dos professores o resultado é muito pequeno e em longo prazo. Quanto à turma para a qual estava lecionando, informou que havia um aluno com Disfunção do Processamento Auditivo Central - DEPAC, um com deficiência visual e dois não diagnosticados, mas com dificuldades de aprendizagem. Estes, em sua opinião, dificilmente conseguiriam ter um desenvolvimento satisfatório, porque não “fixam” o que aprendem. Parecia não acreditar que os alunos pudessem superar as expectativas, pois acreditava haver um limite para seu desenvolvimento. Ao se referir a um aluno com diagnóstico de TDAH, ressaltou que ele nem parece que tem uma necessidade educacional especial, porque é um bom aluno, deixando transparecer que, em sua concepção, o bom desempenho escolar é incompatível com necessidades educacionais especiais.

Nilzete ressaltou o envolvimento da família como fator fundamental para que o aluno com necessidades educacionais especiais seja efetivamente incluído e comparou os casos de dois alunos com TDAH, sendo que um é negligenciado pela mãe, que deixa sob sua responsabilidade inclusive a iniciativa de tomar o remédio prescrito, e o outro para quem a família dá todo o

suporte, faz o acompanhamento médico, terapia, leva para as aulas de reforço, etc. Em sua concepção, este seria um aluno que passaria para o 6º ano sem preocupação.

Na opinião da professora Renata, os conceitos de deficiências e necessidades educacionais especiais estariam ligados entre si, mas a deficiência seria algo mais duradouro, enquanto a necessidade educacional especial seria mais transitória. As necessidades educacionais especiais, em sua opinião, poderiam ser sanadas, enquanto que as deficiências seriam limites que a criança levaria para toda a vida e dependeriam de uma atenção especial da escola e da família, para não atrapalhar seu desenvolvimento. Sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência intelectual, afirmou que cada criança tem seu tempo para aprender e que não deve haver uma padronização do desempenho, mas deve-se respeitar o seu ritmo e buscar estimular o seu desenvolvimento. Para isso, seria necessário que os professores tivessem sensibilidade para saber a forma e o nível da cobrança.

Indagada sobre sua visão com relação aos conceitos de deficiência e necessidades educacionais especiais, a professora Isadora ponderou que a mera mudança de nomenclatura não importa, mas sim a conduta na prática. Nesse sentido, criticou as condições de trabalho oferecidas pelo governo, como por exemplo, a falta de auxiliares ou monitores para dar suporte aos professores. Ressaltou que mais importante que mudar o nome seria o oferecimento de condições efetivas de trabalho para o professor, demonstrando não estar preocupada com a conceituação, mas com a forma de tratamento dos alunos e os recursos disponibilizados para isso. Acrescentou que as crianças também não se preocupam com essas classificações e não demonstram preconceito entre si, ao contrário, tratam-se mutuamente com carinho e atenção.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência intelectual reconheceu que podem se desenvolver, mas apontou a interferência da própria família no

estabelecimento de limites às exigências da escola ou do professor, por ignorância, descrença ou pena. Afirmou que se os pais tivessem consciência do potencial que essas crianças possuem, poderiam auxiliar os professores a impulsionar esse desenvolvimento, como no seguinte caso:

(...) eu trabalhei com um aluno ano retrasado, um cadeirante, que tem hidrocefalia e tudo, e eu sinto nele que ele tem condições de ir pra frente, (...) mas parece que os pais não confiam, não acreditam que aquilo é possível, né, inclusive até numa visita que eu fiz no Sarah Kubitscheck para conversar com a psicóloga dele na frente dos pais eu questionei: ele tem condições de aprender ou não tem condições de aprender (...) e a psicóloga respondeu que ele tem condições... ele não vai ser igual aos outros, aprender com tanta facilidade, (...) não vai ser aquele leitor, aquele escritor, mas ele vai aprender (Professora Isadora).

O professor Júlio demonstrou dificuldade ao tentar diferenciar deficiências e necessidades educacionais especiais, confundiu-se e não deixou claro qual o seu pensamento:

(...) a gente vê as deficiências mais especificamente, assim, com aqueles mais comprometidos, que são os cadeirantes, né, que a gente consegue diferenciar melhor, né, entre as deficiências e as necessidades educacionais. Aqueles que não têm as necessidades tão visíveis já fica um pouco mais difícil a gente perceber (...) independente das necessidades educacionais deles (...) e a gente também já teve aqui alunos que tinham dificuldade locomotora, andavam, mas não podiam correr, aí já fica

um pouco mais difícil da gente pensar uma atividade, de recreação, por exemplo, que já não comprometa (Professor Júlio).

Concluiu dizendo que no dia a dia, na convivência com as crianças, as necessidades educacionais especiais se sobressaem, minimizando as deficiências, não ficando claro o que queria dizer com essa concepção.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual considerou que, em alguns casos em que o “prejuízo pedagógico” é muito grande, o objetivo da inclusão seria a mera socialização, inclusive como o parâmetro para a aprovação do aluno para outro nível escolar. Por outro lado, reconheceu que existem crianças que se desenvolvem tanto que, segundo ele, se tornariam “cidadãos de não inclusão”, como se aparentemente não tivessem deficiência alguma. Dá o exemplo de uma aluna que está em sua turma esse ano, e que no ano anterior a professora tinha focado em sua socialização, passando a introduzir os conteúdos aos poucos, e que atualmente já acompanha a turma normalmente.

A professora Sheila demonstrou que as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração no momento de se estabelecer as estratégias pedagógicas para definir a adaptação dos materiais e o respeito ao tempo de aprendizado do aluno, para que o professor pudesse acolher essa criança e inserir ela no grupo, o que possibilitaria um maior dinamismo em busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Para ela, a deficiência não limitaria ninguém, pois, segundo afirmou, todo ser humano é dotado de uma capacidade plena e, atualmente, com tantos recursos disponíveis, as deficiências não “engessam” mais. Porém, na realidade escolar, caso o professor não enxergue o potencial do aluno, esse engessamento poderia vir a ocorrer, porque “é o olhar do outro que diz muito, sabe

(...). Porque muitas vezes esse outro que tá olhando ele não acredita no potencial daquele que tem uma deficiência (...)”. Por isso, ressaltou que o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual depende muito do empenho e envolvimento do professor para pesquisar, buscar meios alternativos, metodologias e estratégias pedagógicas que possam alcançar o aluno da melhor forma possível para que haja aprendizado.

A professora Glória demonstrou em seu discurso não saber diferenciar bem os termos necessidades educacionais especiais e deficiência, confundindo e misturando os termos sem chegar a uma descrição clara:

Eu acho que as necessidades especiais existem por causa da deficiência, né? Assim, tem as necessidades especiais... dos alunos deficientes elas vão a vida toda... né, e você tem que saber lidar com isso, a família tem que aceitar, o jeito dele, e até onde ele vai...agora, as outras necessidades, especiais, temporárias, a gente ainda tem chance... o aluno ainda pode, né, progredir e ser uma pessoa normal (...) (Professora Glória).

Sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual, considera que esses alunos conseguem aprender, mas de outra maneira, mais lentamente, exigindo mais criatividade e empenho dos professores. Em alguns trechos da entrevista, deixou transparecer sentir pena de alguns alunos e afeto por outros. Porém, a diferenciação que estabeleceu entre os alunos diagnosticados com deficiência, dos alunos com necessidades especiais, partia do pressuposto de que estes seriam ‘recuperáveis’, por não terem um diagnóstico:

(...) eu já sentia a necessidade de trabalhar com aluno com necessidade especial educacional, aí depois eu vi que, com o tempo eu vi que eles precisam muito mais do que os diagnosticados! E não têm amparo nenhum se não for o da professora...tadinho, eu fico com pena! Sabe, mas (...) é...assim...eu acho que são crianças recuperáveis, é a necessidade especial educacional, principalmente as temporárias...e os diagnosticados não! A gente sabe que o trabalho com eles é lento...e os com necessidade especial podem ter...se a gente conseguir, eles podem ter um futuro normal, né? (Professora Glória).

Na concepção da professora Carla, pode haver crianças sem deficiência, mas com necessidades educacionais especiais, e o inverso também, ou seja, crianças com deficiências, que não tenham necessidades educacionais especiais. Sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual, em sua opinião, ocorreria de uma forma mais lenta, motivo pelo qual o professor teria que desenvolver um olhar especial para essa particularidade. Ponderou, no entanto, que esse trabalho deveria ser feito com todos os alunos, porque ninguém aprende da mesma forma, no mesmo ritmo, e que “(...) é até uma coisa paradoxal: você tem que incluir o aluno, ele tem que ser tratado como igual e ao mesmo tempo ele tem que ser contemplado nas diferenças que ele tem”. Revelou que há algum tempo já adota essa forma de trabalhar mais direcionada.

Ao se referir a um aluno de sua turma que tem deficiência intelectual, o Douglas, a professora sempre se empolgava e o elogiava bastante, como no trecho a seguir:

(...) o Douglas não fala, ele balbucia algumas palavras que eu já consigo entender e ele escreve. Mas é muito lindo, você precisa de ver, quando a gente está fazendo leitura

compartilhada na sala, ele lê daquela forma que ele consegue pronunciar, ele faz questão de ler o parágrafo dele, né...e o bom é que os meninos incentivam... sempre que ele lê, todo mundo bate palmas...(risos) (Professora Carla).

Em outro trecho da entrevista comentou como é importante conviver com as diferenças, pois se trata de um aprendizado de mão dupla, e ressaltou: “Mas eu posso te dizer que eu aprendo mais com ele do que ele comigo (...), essa vivência é muito importante, você passa a ver o mundo com outros olhos”.

É possível observar nas falas dos professores que alguns desconhecem a conceituação do termo necessidades educacionais especiais e que utilizam corriqueiramente a nomenclatura “deficiência” ou “transtornos”. Porém, a maioria dos entrevistados conseguiu estabelecer uma relação entre os dois termos, manifestando a construção de significados voltados para uma eventual temporariedade das necessidades educacionais especiais e a possibilidade de intervenção por meio de práticas pedagógicas. Ficou subentendido, ainda, em algumas entrevistas, que os alunos que apresentam maiores dificuldades para aprender, provavelmente têm alguma deficiência.

Sobre este aspecto, Glat e Pletsh (2012) analisam essa complexa relação entre necessidades educacionais especiais e as deficiências:

(...) independentemente da especificidade apresentada pelo aluno, se a escola desenvolver currículos flexíveis e significativos, adaptar instalações, recursos e metodologias de ensino, bem como respeitar seu tempo individual de aprendizagem, as necessidades educacionais especiais podem ser temporárias e ele pode obter sucesso

escolar. Isso não significa que a deficiência esteja ‘curada’, ou que suas condições emocionais, sociofamiliares ou culturais tenham se modificado. Mas a transformação na prática pedagógica favorecerá o processo de ensino-aprendizagem e possibilitará o seu desenvolvimento social e acadêmico (Glat & Pletsh, 2012, p. 23).

Portanto, existem casos em que as necessidades educacionais especiais podem ser transitórias, independentemente da continuidade da deficiência diagnosticada.

Com relação ao desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual, a maioria considera que é possível, embora seja mais demorado e exija uma maior atenção dos professores. Por outro lado, existem aqueles que expressam significados ancorados em preconceitos, ao considerar que a deficiência em si dificulta ou impossibilita o desenvolvimento da criança, como se biologicamente estivessem fadados ao fracasso (Raad & Ximenes, 2011). Alguns professores manifestaram o entendimento de que nos casos cujo comprometimento é mais severo, a inclusão corresponde à mera socialização das crianças, o que os leva a considerar que seria mais produtivo para a criança que ela fosse encaminhada para uma classe ou instituição especializada, o que demonstra que muitos ainda valorizam o modelo da integração.

Por tratar-se de escola que, como demonstrado anteriormente, atende satisfatoriamente aos critérios para caracterização como uma instituição inclusiva, identifica-se a necessidade de aprofundamento das discussões entre os professores sobre temas como necessidades educacionais especiais e desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. Percebeu-se, nos relatos em geral, a falta de informações básicas sobre ambos os conceitos, o que poderia ser sanado com o simples acesso a teorias já elaboradas que proporcionassem maiores elementos e subsídios para a reflexão e discussão a respeito do tema colocado (Rego, 1995).

Embora a relevância da conceituação seja relativizada pelos professores perante a prática pedagógica propriamente dita, é importante que haja o fortalecimento de uma postura crítica diante dessas conceituações, que favoreça a construção de significados positivos para impulsionarem esses professores a se empenharem e acreditarem no desenvolvimento de seus alunos. Em trabalho sobre a visão dos educadores sobre a origem da singularidade humana, Rego (1995) confirma a importância dos significados construídos pelos professores, na medida em que:

(...) a proposição de conteúdos, metodologias e objetivos que se quer alcançar, as formas de avaliação empregadas em determinada agência educativa, os tipos de interação estabelecidas com as crianças ou até mesmo as explicações acerca do desempenho dos alunos dependem intimamente da concepção de desenvolvimento humano adotada. (Rego, 1995, p. 79).

É essencial, portanto, reforçar que as características individuais, consideradas socialmente como deficiências, são na verdade informações necessárias “para que se faça a adequação do ensino ao aluno” (Glat, 2011, p. 4). Porém, essas características não podem dominar a concepção do professor sobre o aluno, mas devem ser consideradas como diferenças que integram o seu ser “múltiplo, intraduzível e imprevisível no mundo” (Skliar, 2006, p. 31). Enquanto perdurarem visões fatalistas a respeito das deficiências, não será possível romper com os limites sociais que são impostos a essas crianças por meio dos diagnósticos, o que impacta nas interações estabelecidas entre professores e alunos.

Alguns professores relataram que nos casos em que há a percepção de alguma característica diferenciada em alunos não diagnosticados, a observação por parte dos professores pode levar a uma indicação para diagnóstico. Revelaram, ainda, que a omissão sobre alguma deficiência pelos pais no momento da matrícula dificulta o fazer pedagógico porque a atenção especial e a redução da turma só são iniciadas a partir de um diagnóstico.

Embora a deficiência não se esgote na sua condição orgânica e/ou intelectual e não deva ser definida por uma única área do conhecimento, o atendimento pela Sala de Recursos e a aplicação de atividades específicas dependem de um diagnóstico para serem implementados. O número de alunos diagnosticados com deficiência intelectual aumenta cada vez mais e, muitas vezes, inclui crianças que apenas não apresentam bom aproveitamento escolar, ou que não se enquadram nas normas disciplinares da escola. Essa generalização do diagnóstico pode justificar o percentual elevado de crianças com deficiência intelectual matriculadas em classes comuns da rede pública, conforme aventado quando da apresentação da Tabela 1 (p. 66).

Outro aspecto preocupante que perpassa a maioria dos relatos, em algum momento, é a supervalorização do diagnóstico como orientador da conduta do professor, bem como do tratamento medicalizado como facilitador do fazer pedagógico do professor, como se constata em trecho de uma das entrevistas transcrito a seguir:

(...) assim, por exemplo, eu tenho um TDAH...dois TDAH..., o Evandro, é maravilhoso! Você fala que ele não é...não é, porque ele atende, ele é tranquilo, ele senta, ele faz as atividades(...) Tem diagnóstico, tem tudo! Mas a família...a família dele aceitou, a mãe dele fez um trabalho maravilhoso com ele, inclusive ela ensinou ele a canalizar essa angústia que ele tem, que ele não consegue muito tempo, né...a um objeto...então ele

pega, por exemplo, quando ele tá muito ansioso ele pega a caneta e começa a mexer com a caneta assim (mostra o gesto de balançar a caneta). Então, isso não atrapalha ninguém, sabe (...) Então, tem todo esse trabalho, médico, leva pra terapia, traz aqui pra sala de transtorno, então é um trabalho... e toma o remédio certinho, mas tem esse outro, que as vezes eu digo, gente, eu vou morrer na sala de agonia desse aluno, porque ele fica tão agoniado, que a sensação que eu tenho é que ele vai explodir qualquer hora na sala (...) mas ele sofre muito, mas porque a mãe, ela, assim: ah, o remédio tá na mão dele! Eu mando ele tomar todo dia...ai eu falo: mãe, mas a gente que é adulto, esquece, as vezes tá cansado de tanto tomar remédio, imagina uma criança? (Professora Nilzete)

A medicalização, portanto, é uma forma de uniformizar as crianças, tornando mais fácil a convivência e o controle por parte dos professores. A normalização biológica (Raad & Tunes, 2011) exige a categorização por meio do diagnóstico e a padronização por meio dos medicamentos, o que desloca a responsabilidade do professor de intervir pedagogicamente, para a família e para a própria criança. Segundo Tunes (2005, citada por Raad & Tunes, 2011, p. 27), “Do ponto de vista pedagógico, para a vida escolar (...), o diagnóstico é absolutamente inútil. Todavia, o diagnóstico tem uma consequência. Ele instaura as condições de possibilidade para o preconceito”.

Os significados construídos nessa direção reduzem a responsabilidade do professor como agente promotor do desenvolvimento da criança, engessam as condutas ao que está definido para determinadas classificações e atrapalham o estabelecimento de uma relação genuína entre professor e aluno, direcionada à descoberta de suas capacidades e potenciais individuais. Neste último aspecto, fica prejudicada a identificação da zona de desenvolvimento

iminente da criança (Vigotski, 1998), visto que antecipadamente são pré-estabelecidos limites para o seu desenvolvimento, não permitindo que sejam lançados desafios e abertas novas possibilidades para a sua aprendizagem.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial (Ministério da Educação, 2007), a complexidade da conceituação da deficiência intelectual constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado. De acordo com Veltrone e Mendes (2011, p. 417), a avaliação deve estar calcada em objetivos pedagógicos e considerar “as diversas variáveis que incidem sobre a aprendizagem humana, que recebe influência do contexto social imediato”. Dessa forma, as práticas classificatórias devem se restringir a algumas situações específicas e o foco deve ser a indicação de recursos de ensino que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos. Para a Secretaria de Educação Especial (Ministério da Educação, 2007), a indicação do Atendimento Educacional Especializado para as crianças com deficiência intelectual, não corresponde a um reforço escolar, pois seu objetivo é, na verdade, proporcionar condições para o desenvolvimento dessas crianças, utilizando com liberdade os recursos intelectuais de que elas dispõem.

Diante da manifestação de significados que demonstram uma tendência a classificar os alunos com deficiência intelectual como menos capazes, a instituição escolar deve buscar meios para demonstrar aos professores, pais e alunos que não há uma relação de causa e efeito entre a deficiência e o fracasso escolar. Este geralmente ocorre em uma estrutura educacional que privilegia uma concepção estática das práticas de ensino-aprendizagem e um tipo padronizado de desenvolvimento (Glat, 2011; Glat & Pletsh, 2012; Patto, 2000). A escola inclusiva deve oferecer a seus alunos condições de desenvolvimento e aprendizagem considerando as especificidades de um público que é eminentemente diverso (Glat & Pletsh, 2012).

5.2.3. Preconceito e discriminação contra os alunos com necessidades educacionais especiais

Com relação às manifestações de preconceito na escola, a professora Janaina relatou que os alunos costumam se tratar como iguais e que há, inclusive, muita cooperação e afetividade entre eles, no sentido de ajudar aqueles que têm alguma deficiência, como no seguinte exemplo:

É engraçado, nesse vídeo que a gente fez, o último (para o Sandro), uma coleguinha da sala, uma das mais inteligentes, falou no vídeo pra ele, né: Sandro volta logo, você tem que estudar, você vai ficar mais inteligente que todo mundo aqui... eu senti que mesmo que lá no fundo ela soubesse das limitações que ele tem, ela desejava o melhor pra ele, que ele aprendesse, que ele não podia parar de estudar, porque eles sabem que no Piauí ele não foi aceito na escola lá, então eu vi essa preocupação deles, em querer que ele aprenda, que ele estude...(Professora Janaina).

Já sobre o outro aluno com deficiência intelectual de sua turma, o Vicente, manifestou preocupação com a sua promoção para as séries seguintes, pois considera que os outros alunos já estarão mais amadurecidos e ele talvez continue com o mesmo comportamento “inocente”, podendo vir a ser vítima de preconceito. Informou que isso não ocorre no momento, devido ao fato de não haver grande discrepância no nível cognitivo com relação aos colegas do 1º ano, porque, embora tenha treze anos, sua maturidade e o seu desenvolvimento intelectual acompanham o nível da turma.

Destacou que a escola busca alertar os pais com relação a situações discriminatórias que possam vivenciar, informando-os sobre os direitos e serviços disponíveis para as crianças com deficiências. Ademais, durante o ano letivo, a escola realiza diversos eventos de conscientização e sensibilização da comunidade escolar para o respeito às diferenças.

A professora Nilzete criticou a atitude de alguns pais que não aceitam que seus filhos estudem em Centros de Ensino Especial, pois querem que seus filhos estejam estudando com os alunos ditos “normais”, o que ela considera um preconceito. Desconsidera ou desconhece o fato de que a inclusão em escolas regulares é um direito garantido a todos. Em sua fala, deixou transparecer diversas vezes que, em sua concepção, alguns alunos com deficiência não deveriam ser incluídos em classes comuns.

No dia a dia da escola, a professora disse não observar preconceito nem por parte dos alunos, nem por parte dos professores. Entretanto, relatou que, quando trabalhou em um Centro de Ensino Fundamental – CEF, havia rejeição por parte dos professores com relação aos alunos que com deficiência, e dos colegas também, que faziam chacota e riam. Por este motivo, a turma inclusiva foi encerrada e foi criada uma turma especial para os alunos com surdez, sendo que a única interação com os demais era no momento do recreio. Demonstrou apreensão com relação à passagem dos alunos com necessidades educacionais especiais da Escola Classe para um CEF, onde não há a preocupação por parte dos professores de dar uma atenção especial a seu aprendizado e tampouco um trabalho de conscientização dos alunos voltado para a aceitação das diferenças. Por outro lado, os alunos que passam por uma escola inclusiva vão para o CEF com outra postura, de maior aceitação das diferenças.

Criticou a atitude das pessoas que manifestam pena ou pesar por crianças com alguma deficiência, como se fosse necessário a adoção de critérios de ensino e avaliação mais brandos e

relativização das normas sociais para elas. Fez questão de ressaltar que aplica as mesmas regras de disciplina e comportamento para todos em sua sala de aula, pois na inclusão o tratamento deve ser igual.

Quanto às manifestações de preconceito, a professora Renata afirmou não ter presenciado ainda, mas relata o caso de uma aluna de sua turma que entrou esse ano na escola e que a mãe tirou da escola anterior e a alfabetizou em casa porque ela sofria bullying. Descreveu a aluna como super inteligente, mas que está com 13 anos, ou seja, fora da faixa etária da turma que é de nove ou dez anos, além de apresentar um problema na fala, o que chama a atenção dos alunos que perguntam o que ela tem. Informou, no entanto, que depois que trabalhou o acolhimento dela junto à turma, o comportamento dos alunos mudou muito. A aluna já está se sentindo aceita e fala que ama a escola e a professora. Ressaltou que o professor deve, primeiramente, trabalhar a aceitação da criança com a turma e depois passar a se preocupar com a questão do conteúdo. Revelou sua crença de que cada um tem seu papel na mudança da sociedade com relação do preconceito e que a escola inclusiva e seus professores estão fazendo sua parte, especialmente essa escola, que possui estrutura para isso.

A professora Isadora disse não se lembrar de nenhum caso de manifestação de preconceito e que a escola é muito tranquila e acolhedora. Contudo, ao discorrer sobre o procedimento para a escolha das turmas, esclareceu que os professores com melhor pontuação na classificação feita pela escola, baseada em tempo de serviço e cursos realizados, escolhem as turmas já levando em consideração os alunos que estão nela. Deixa transparecer, nesse momento, um tom preconceituoso ao falar que “a gente tem esse poder de escolher a turma que a gente quer e sabendo sempre dos problemas que tem na turma”. Embora não indique se os “problemas” são os alunos com necessidades educacionais especiais, ficou subentendido que sim. Deixou claro

que um fator que prejudica o planejamento pedagógico do professor para a turma é que na hora da matrícula muitos pais omitem que a criança tem alguma necessidade educacional especial, o que prejudica a organização da turma, porque não retrata a realidade que será enfrentada pelo professor. Nestes casos, os pais pensam que estão protegendo os filhos, mas na verdade estão cerceando seu direito de estar em uma turma preparada para ele, segundo a sua opinião.

Para evitar a manifestação de preconceito em sua turma, o professor Júlio relatou que costuma conversar com os alunos e explicar o porquê de determinados comportamentos diferenciados de alguns colegas, pedindo a compreensão deles. Ressaltou que a inclusão já está tão naturalizada na escola, que não há ocorrência de críticas, piadas ou comparações. A seu ver, por mais que um aluno tenha uma dificuldade específica, como crianças com lábio leporino, que falam e leem com dificuldade, elas devem participar das mesmas atividades que os demais:

(...) porque essa pessoa não pode ler em voz alta? Eu não vou expor essa pessoa, mas é inclusão! Uma hora vai precisar ler, ela vai virar um cidadão, vai ter que se comunicar, vai ter que falar, ela tem que ser entendida! (...) e os pais têm que entender que a gente tem que fazer isso com o aluno! E os outros têm que entender, eles também são cidadãos do mundo! (Professor Júlio).

Referiu-se, então, ao projeto realizado pela escola todos os anos e coordenado pela professora Sheila, que visa afirmar a importância da inclusão por meio de palestras e de compartilhamento de experiências de pessoas com deficiências que obtiveram sucesso em várias áreas. Este projeto, dentre outros, faz com que na escola não se veja manifestações de

preconceito e concluiu dizendo que “as pessoas crescem sem preconceito, a sociedade é que vai colocando aquilo na cabeça das pessoas”.

Coincidentemente, a professora Sheila iniciou sua abordagem sobre o tema do preconceito referindo-se ao “Projeto Solidarietà”, citado pelo professor Júlio. O projeto, previsto no PPP, é promovido pela escola e coordenado por ela e por sua colega da Sala de Recursos, destacando que por meio dele é feito o planejamento e a implementação das ações inclusivas. Uma das ações do projeto é a sensibilização que ocorre todo início de ano para promover a aceitação das diferenças e o respeito ao próximo, tendo por objetivo reforçar esses valores nos alunos antigos e alcançar os alunos novos que nunca tiveram contato com a inclusão. O que é trabalhado no projeto é a diversidade, muito além das deficiências, buscando um sentimento de ajuda mútua e a formação da criança como cidadã. A entrevistada disse orgulhar-se de ver os frutos do projeto depois de 13 anos, pois não há casos de discriminação na escola e quando isso ocorre, geralmente, vem de um aluno que foi transferido após a sensibilização. Ressaltou que o trabalho de conscientização das crianças, proporciona a formação de cidadãos para um futuro melhor, de mais respeito mútuo.

Embora tenha reconhecido que não ocorrem manifestações de preconceito na escola, considerou que há uma discriminação muito grande da pessoa com deficiência na sociedade, pois o ser humano é muito preconceituoso e não se coloca no lugar do outro. Criticou o Governo por não divulgar amplamente os direitos da pessoa com deficiência e não garantir o oferecimento dos serviços que elas necessitam, até nos aspectos mais básicos como a acessibilidade. Por esse motivo, afirmou que faz questão de orientar todos os pais que chegam à escola sem noção de seus direitos e de incentivá-los a exigirem o que a lei lhes garante.

Ao mesmo tempo em que demonstra carinho por alguns alunos com necessidades educacionais especiais, a professora Glória revela, em alguns momentos, uma visão preconceituosa de que, para o aluno ser aceito e não ser considerado um problema teria que se adequar ao que é esperado dele, como expressou no trecho a seguir:

(...) ah e TDAH e TDA, menina, era todos os anos... é porque esse não reduz, né, e assim, o prejuízo cognitivo não é tanto, às vezes se você conseguir lidar com eles e atender direitinho, dá certo... se tiver tomando o remédio, se ele fizer o tratamento direitinho, não tem problema não, dá pra aceitar... e se for disciplinado, né, porque tem uns que são muito mal educados... a mãe, a família, sei lá o que, acaba largando pra lá e ele fica complicado (Professora Glória).

Outro aspecto que poderia parecer uma manifestação de afeto, mas envolve, na realidade, uma visão preconceituosa, são os casos em que a entrevistada se refere com pena em relação ao fato de a criança ter alguma dificuldade de aprendizado ou de relacionamento. Além disso, diversas vezes, referiu-se à necessidade educacional especial como um problema, associando-a, em muitos momentos, a uma família problemática. Isso demonstra, mais uma vez, um olhar preconceituoso com relação a estas crianças e suas famílias (Patto, 2000), o que poderia dificultar a sua interação com esses alunos e desfavorecer a relação ensino-aprendizado.

Indagada se já presenciou manifestação de preconceito com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais ou especificamente com deficiência intelectual, a professora Carla respondeu negativamente, mas mencionou que em outra turma teve o caso de uma mãe que tirou o filho da escola porque na sala tinha uma criança “especial”. Já as crianças, a seu ver, são

maravilhosas, não costumam demonstrar preconceito. Com relação aos professores relatou que, em sua maioria, não demonstram preconceito, mas os que manifestam receio é porque não estão preparados para essa interação. Estes, geralmente, mudam de escola.

Enquanto discorria sobre a importância da inclusão para que as pessoas possam aprender a conviver com as diferenças, a entrevistada fez alusão a um episódio que ocorreu quando trabalhava na Ceilândia e era Coordenadora, em que algumas mães manifestaram receio de deixar os filhos em turmas com crianças com necessidades educacionais especiais, com medo de que eles “pegassem a doença”. Demonstrou revolta com esse tipo de pensamento. Ademais, informou que quando trabalhou em Taguatinga percebia o preconceito tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos. Por este motivo, ela sempre buscou trabalhar primeiro a aceitação com a turma. Na escola atual, afirma nunca ter visto qualquer manifestação de preconceito.

Nos relatos de todos os professores sobressai a ideia de que entre os alunos da escola não há preconceito com relação àqueles com necessidades educacionais especiais. Esse fato reforça a concepção de que o preconceito é uma construção que passa do plano interpessoal (interações sociais) para o intrapsíquico (subjetividade) (Madureira, 2007). São crianças que, em sua maioria, começaram a conviver com as diferenças muito cedo e foram orientadas no sentido de respeitar o próximo com suas características pessoais, motivo pelo qual convivem com naturalidade com crianças com deficiências, até mesmo as mais severas, como é o caso de Douglas, citado pela professora Isadora:

Nós temos o Douglas que é um cadeirante aqui, que ele tem um problema com a baba, né, ele baba muito, mas você vê que as crianças não têm receio nenhum de chegar

próximo a ele, de brincar com ele, abraçar ele. Ele fez uma cirurgia ano passado, eles foram receber ele na casa dele quando voltou do hospital, fizeram aquela festa, né? Então, por exemplo, os colegas mesmo não tem problema nenhum, com essa situação não, nem de chamar, nenhum problema... (Professora Isadora).

Porém, os professores expressaram alguns significados permeados por diferentes níveis de preconceitos: dos mais sutis aos mais explícitos. São significados integrados ao campo afetivo semiótico hipergeneralizado, que canalizam suas ações e concepções mesmo que de forma não consciente (Madureira & Branco, 2012). Isto fica claro em relatos, por exemplo, em que os professores consideram que os alunos com deficiência que têm bons desempenhos, nem parecem que têm uma deficiência, ou seriam alunos de “não inclusão”. O discurso preconceituoso também transparece nos momentos em que há uma supervalorização da normalidade, do padrão, mesmo que para se enquadrarem as crianças tenham que ser medicalizadas. Como Vigotski (1997) faz questão de frisar e já mencionado nesta pesquisa repetidas vezes, o desenvolvimento de uma criança com uma característica atípica não é anormal, mas diferente. Portanto, não deveria haver surpresa ou espanto por parte dos professores quando eles se destacam de alguma forma e essa simples constatação demonstra, sutilmente, que há um juízo prévio de que o aluno com necessidades educacionais especiais é inferior, é incapaz.

Trabalhar o convívio com as diferenças é fundamental para que se estabeleça uma relação de respeito mútuo em sala de aula, bem como para que se estabeleçam tratamentos igualitários, na medida do possível, para que as crianças com necessidades educacionais especiais sintam que compartilham do código de conduta da escola e possam desenvolver um comportamento social saudável. Para Vigotski (1997), o desenvolvimento dos processos

psicológicos superiores do indivíduo ocorre a partir da participação social, por meio das colaborações e interações com o meio cultural. Foi possível observar esse direcionamento em diversos relatos e constatou-se que atribuir regras de convívio de forma coletiva é uma prática adotada pela escola, inclusive contra a vontade de alguns pais, que desejam superproteger seus filhos.

Pode-se dizer que, em geral, a cultura escolar descrita pelos professores direciona no sentido da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. É interessante observar a postura de duas professoras em específico: Sheila e Carla. Ambas manifestam muito envolvimento com relação às questões de inclusão: a primeira, devido a sua convivência com a irmã, que tem uma deficiência intelectual e a segunda, pela relação estabelecida com os próprios alunos. Isso se reflete em suas atitudes, conforme constatado na etapa das observações diretas, proporcionando um envolvimento no plano ético de responsabilidade para com o outro (Bartholo, 2001).

5.2.4. Inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual

Inicialmente, vale registrar que os professores foram unânimes quanto ao apoio oferecido pela escola, por meio da equipe de Direção e da coordenação pedagógica, nas questões relacionadas à inclusão. Quanto à estrutura disponível, afirmaram que é satisfatória, pois conta com uma sala de apoio, uma sala de transtornos e uma equipe pedagógica. A equipe de Direção da escola foi bastante elogiada pelo seu empenho para dar o melhor suporte aos professores, tanto no aspecto pedagógico, quanto no material.

Porém, todos apontaram aspectos que poderiam ser acrescentados ou melhorados para favorecer a inclusão escolar, sendo que a maioria desses fatores dependeriam de ações governamentais para sua implementação, como: disponibilização de mais recursos humanos de apoio; autorização para uma maior redução das turmas com crianças com necessidades educacionais especiais; criação de uma equipe multidisciplinar permanente, com pedagogos e psicólogos, para dar suporte para os professores; transferência de recursos para que fossem feitas melhorias na acessibilidade nas dependências da escola; estabelecimento de parcerias, para que as crianças com necessidades educacionais especiais pudessem praticar esportes, como a natação, possibilitando um maior desenvolvimento físico e motor; criação de um laboratório de informática estruturado, com um professor especializado, dentre outros aspectos.

Sem dúvidas, o ponto nevrálgico da inclusão escolar para os professores entrevistados é a falta de apoio em sala de aula. O suporte oferecido pela Secretaria de Educação do DF é na forma de monitoria, ou seja, são alguns auxiliares que oferecem apoio a toda a escola, para dar suporte em alguns momentos aos professores e para ajudar os alunos no que for necessário (acompanhamento ao banheiro, locomoção em cadeira de rodas, etc). Entretanto, além de serem em número insuficiente, no caso da escola analisada apenas três, muitos deles apresentam problemas de saúde por causa do esforço físico demandado, apresentando atestados médicos frequentemente, o que desfalca a equipe que já é pequena. A professora Carla relatou um episódio que demonstra as dificuldades enfrentadas pelos professores com relação a este aspecto:

(...) na sexta a gente foi para um passeio no museu dos Correios, com os dois cadeirantes, porque os dois quartos anos têm né, a Paula e o Douglas. E aí, foram, mais duas colegas com a gente... mesmo assim foi uma dificuldade, pra subir e descer do

ônibus, tirar da cadeira, botar na cadeira do ônibus, descer, colocar na outra, e ir, aí você não encontra acessibilidade na cidade também, e aí foi aquela coisa, mas a gente faz questão que eles participem, nem eu nem a Kátia a gente jamais iria falar assim pra eles, né, ou pros pais: não traz porque tá sem monitor, não, né, a gente dá um jeito, porque a ideia é incluir, não excluir... e eles ficam loucos com o passeio e participam (Professora Carla).

Ademais, alguns professores também indicaram que seria positivo caso houvesse um apoio pedagógico em sala de aula, para prestar suporte aos professores com relação ao atendimento direcionado aos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa modalidade é denominada de bidocência e Glat e Pletsh (2012, p. 64) indicam algumas das atribuições desse profissional:

(a) colaborar com o professor regente na execução das estratégias didáticas para o atendimento junto ao aluno com deficiência; (b) colaborar com o professor regente para o atendimento junto ao aluno com deficiência no desempenho de suas necessidades de vida diária (...); dar apoio ao professor regente quanto ao atendimento das necessidades emergenciais que envolvam o aluno (...).

Para os professores, a disponibilização de profissionais para o apoio integral em sala de aula proporcionaria um grande incremento na atenção dada aos alunos com necessidades educacionais especiais, o que certamente teria repercussão em seu desenvolvimento.

Com relação à turma para a qual leciona atualmente, a professora Janaina informou que inicialmente pediu que fosse disponibilizada uma turma de 1º ano e a equipe de Direção, baseada em seu perfil, a direcionou para uma turma inclusiva. Reconheceu que se assustou no primeiro momento, mas que ao saber que o aluno com deficiência intelectual era o Vicente tranquilizou-se, porque já o conhecia do ano anterior. Relatou que ele está muito feliz por ter sido incluído em uma turma regular esse ano, pois antes fazia parte de uma turma de TGD (transtorno global do desenvolvimento), que comporta apenas dois alunos. Ela, então, tem buscado motivá-lo, elogiando quando acerta algumas atividades. Porém, após iniciadas as aulas, um aluno novo com deficiência intelectual foi incluído na turma, o Sandro, o que dificultou um pouco a dinâmica da sala de aula porque ele era muito agitado, exigindo alguém que o segurasse o tempo todo.

Criticou o Governo do DF por não disponibilizar mais monitores para auxiliar os professores no processo de inclusão, visto que a escola dispunha de apenas três monitores, dois dos quais se encontravam afastados para tratamento da própria saúde. Comentou que, devido à falta de apoio, há uma sobrecarga física e emocional do professor, além do sentimento de impotência por não oferecer ao aluno a estrutura que ele precisaria para ter um melhor aproveitamento escolar. Ademais, muitos professores antigos na escola ou na carreira não aceitam turmas inclusivas por comodismo, direcionando a grande maioria para os novatos ou substitutos. Devido às dificuldades vivenciadas quanto a aspectos materiais e recursos humanos, Janaina chegou à conclusão de que a inclusão de alguns alunos desempenha mais a função de promover a sua socialização, do que o seu desenvolvimento propriamente dito.

Questionada sobre a sua opinião a respeito da inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes regulares, afirmou ser positivo, pois se trata da “aceitação do outro”. Porém, reflete que esta inclusão, muitas vezes, é interrompida nas outras etapas da escolarização,

devido à não aceitação e à intolerância social. Destacou a importância da escola não apenas para a inclusão educacional, mas também a racial, social, religiosa, política, pois uma escola que trabalha o respeito às diferenças vai possibilitar a formação de adultos mais compreensivos. Para ela, a heterogeneidade da turma é bastante positiva tanto para os alunos com deficiência, porque na convivência com os demais se sentem aceitos e podem se adaptar às regras sociais, quanto para o restante da turma, que aprende a conviver com as diferenças e se relaciona com eles da mesma forma que com os demais, inclusive impondo determinados limites:

(...) Todo mundo cresce. Não é só o aluno... na turma que a gente tá, não foi o Sandro que cresceu, foi a gente que cresceu com ele! Porque teve resistência quando ele chegou (...) agora, quando ele chega na porta os meninos levantam e vão abraçar ele, antes de ele entrar... já não tem medo do beliscão, já não tem medo da mordida, porque a gente tá trabalhando isso, então ele já abraça, ele já consegue, aí se ele ficar muito agitado, ele vai e dá uma mordida, mas eu já ensinei os meninos...segura o braço dele! Segura firme e fala: não vai me bater! Porque ele tem que respeitar vocês também! Não é só ele. Ele tem que entender que isso é pra vida dele... não vai bater em ninguém e não vai morder ninguém, e aí esse crescimento foi pra nossa turma, todo mundo já acostumou, todo mundo já aceitou ele (...) (Professora Janaina).

Na opinião da professora Nilzete, mesmo que em alguns casos não seja observado um resultado quanto à aprendizagem, a inclusão é importante por promover a socialização da criança. Para ela, o espaço de convivência social possibilita o contato da criança com determinados limites que serão fundamentais para sua vida. Com relação à inclusão de alunos

com deficiência intelectual em classes regulares demonstrou acreditar que a inclusão em escolas regulares deveria ser seletiva, sendo que dependendo do grau da deficiência, algumas crianças deveriam ser encaminhadas para Centros de Ensino Especial, ou para classes especiais dentro da própria escola, remetendo à prática da integração. Constatou que algumas crianças sofrem quando estão em classes regulares e têm que fazer atividades diferenciadas, o que não aconteceria se estivessem em uma classe especial. Citou o exemplo de uma aluna de outra turma:

(...) a aluna dessa colega minha da tarde, pra ela tá na sala é sacrifício, ela não aceita, ela se sente rejeitada, ela se sente diferente, porque ela já tem 13, 14 anos, e tá fazendo coisas de menino de pré, coisa boba, então ela sabe o que ela tá fazendo, ela não entende essa questão de ela não aprender, mas ela sabe que tá fazendo coisa diferente (...) então ela não poderia fazer isso diferenciado, numa sala com um professor especial pra ela e fazer a interação nos outros horários? (Professora Nilzete).

Ainda com relação a estes alunos que apresentam um comprometimento muito grande, a professora Nilzete ponderou que necessitariam de um trabalho mais específico, voltado para o desenvolvimento motor e físico. Estas crianças, segundo a professora, não conseguem acompanhar o conteúdo das disciplinas e por vezes sofrem devido ao extenso tempo de aula, como no caso dos cadeirantes:

(...) nós temos crianças na escola que poderia estar nesse tipo de trabalho (...) a gente monta atividades a parte, mas a gente tá vendo que aquela atividade não está ajudando, aquela criança deveria tá fazendo outro tipo de ... onde ela poderia pegar, mexer, o

motor dela ser trabalhado, e a gente sabe que aquela criança vai sair daqui e vai pra casa ficar do mesmo jeito, deitada o dia inteiro... então eu acho que deveria haver... assim... esse aqui pode estar na inclusão, esse poderia estar no centro de ensino especial, ou então dividido... ele vai ficar aqui na escola de manhã, mas a tarde vá pro centro de ensino especial (...) (Professora Nilzete).

Indagada sobre sua opinião a respeito da inclusão de crianças com deficiência intelectual em turmas regulares, a professora Renata inicialmente indicou que acha positivo, para logo em seguida fazer uma ressalva quanto ao grau do comprometimento intelectual, que às vezes pode dificultar a inclusão. Exemplificou com a descrição de uma situação vivenciada no ano anterior em outra escola com um aluno com deficiência intelectual, que era muito inquieto, até subia no telhado, forçando-a a parar a aula para ir atrás dele. Ademais, por ser de uma comunidade carente, deixava a desejar em questões de higiene e mesmo de limites e controle por parte da família, que permitia, inclusive, que fosse armado para a escola. Como não estava conseguindo controlar a situação sozinha, uma equipe da Regional foi avaliar a possibilidade de transferi-lo para uma escola de ensino especial, o que acabou ocorrendo. Disse, ao final, que existem casos que o professor consegue conduzir e fazer um bom trabalho, principalmente se houver o apoio da família, mas tem casos que simplesmente não dá.

Renata reconheceu que, no início, teve um pouco de receio de lecionar para turmas inclusivas, pois não tinha experiência nesse sentido, mas com o auxílio da coordenação pedagógica, foi construindo aos poucos recursos para lidar com as diferenças. Sobre a experiência atual com uma turma inclusiva do 4º ano, revelou que tem possibilitado o seu amadurecimento como professora, pois tem aprendido com os alunos e buscado se aperfeiçoar,

por meio de cursos e troca de informações com a equipe de apoio pedagógico. Questionada sobre sua visão a respeito da heterogeneidade em sala de aula, afirmou que acha positiva, principalmente pela convivência com as diferenças, o que possibilita um crescimento por parte de todos. Ressaltou que acredita na inclusão porque a convivência diária entre crianças com diversos perfis possibilita um maior desenvolvimento para aqueles que têm alguma dificuldade.

Cabe ao professor, na opinião da professora Renata, incentivar a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais e ressaltar seus êxitos, mostrando para os colegas que ele também é capaz. Informou que ela mesma já observa os resultados, com o crescimento de seu aluno que tem deficiência auditiva devido ao empenho das professoras da Sala de Recursos para superar as dificuldades e realizarem um trabalho de qualidade com os alunos. Demonstra preocupação com a manutenção das políticas de inclusão, para que não se perca esse trabalho que vem sendo feito por algumas escolas.

A professora Isadora relembrou que a escola se tornou inclusiva há uns sete anos, aproximadamente, e foi a primeira vez que trabalhou com a inclusão, pois antes das políticas inclusivas, os alunos com deficiências ficavam mais restritos aos Centros de Ensino Especial. Atualmente, não tem nenhum aluno diagnosticado com deficiência intelectual em sua turma, porém informa que já encaminhou dois alunos para diagnóstico devido à constatação de dificuldade de aprendizado e até que seja realizada a avaliação, esses alunos não poderão receber uma atenção diferenciada, com atividades específicas para eles. Entretanto, revelou que costuma lhes dedicar uma atenção especial, para tentar suprir essa dificuldade, relatando que abre mão da folga que tem direito por redução de carga horária para atendê-los, demonstrando interesse e dedicação quanto ao desenvolvimento de seus alunos. Para a entrevistada, a inclusão é positiva na maioria dos casos, principalmente para os alunos.

Porém, assim como a professora Nilzete, manifestou a concepção de que, em algumas situações específicas, essa inclusão irá depender do grau da deficiência, pois alguns alunos precisam de uma atenção muito direcionada e a professora sozinha, em uma turma regular, não consegue dar essa atenção. Citou dois exemplos, um positivo e um negativo:

(...) por exemplo, o André é um menino autista, né, que se enquadrou perfeitamente numa turma normal, sabe, hoje ele faz tudo o que os outros fazem, ele tem aqueles estereótipos que as crianças autistas têm, ele já tá abandonando um pouquinho isso, né, que a gente vai trabalhando isso com eles, né? Agora, tem alunos que eu acho que realmente não se enquadram numa turma normal, a não ser que essa dita turma normal seja, assim, bem reduzida, que a professora possa ter um monitor ali direto com ela, aí tudo bem... por exemplo, o Sandro aqui da tarde né, ele é um aluno que usa válvulas, tem, acho que é 10 % de uma das vistas e da outra ele não enxerga nada...ele tem “hemiplesia” que é o bracinho e a mãozinha “assim”, então... é dificultoso pro professor trabalhar com um aluno assim, ele agride a professora, ele bate, ele morde, né? (...) (Professora Nilzete).

O professor Júlio relatou que quando ingressou na escola o processo de inclusão “ainda não estava muito forte” e que havia certa rejeição dos professores com relação a alunos com deficiências. As mudanças começaram a acontecer com a implementação das políticas inclusivas, o que acredita ter coincidido com o ingresso da professora Sheila, que é responsável pela Sala de Recursos e participou do processo de adequação da escola à educação inclusiva.

Para ele, ainda há o pensamento na sociedade que inclusão é somente “enrolação”, trabalhar apenas a socialização e a autoestima do aluno. Porém, não é isso que ocorre na prática na escola pesquisada, pois o trabalho realizado entre os professores e a equipe da Sala de Recursos busca inserir o aluno na dinâmica da turma em que ele está, acompanhando os conteúdos que estão sendo dados, mesmo que às vezes com atividades diferenciadas. Em sua opinião, isso também é trabalhar a autoestima do aluno, porque ele vai ter a sensação de que está no mesmo nível dos demais.

Relatou que há casos em que a família prejudica o processo de inclusão da criança com necessidades educacionais especiais ao tentar superprotegê-las, porque essa atitude limita o seu desenvolvimento. Declarou ser fundamental a empatia entre o aluno e o professor, e entre o professor e a família. Enfatizou, então, a importância da família para a inclusão:

Mais do que no caso dos normais, entre aspas, a família é decisiva no caso da inclusão. Porque quando o aluno não é de inclusão, você atingindo o aluno, você fazendo a cabeça do aluno, você colocando a ideia de que o esforço de estudar é pra ele próprio, mesmo que a família não apoie, não ajude, ele consegue ir sozinho. Agora, no caso do aluno de inclusão, não! Se a família também não tiver imbuída daquele propósito nada feito! (Professor Júlio).

Em sua turma, atualmente, não há nenhum aluno com deficiência intelectual. Mas ressaltou que a turma é muito heterogênea, com diferentes níveis de conhecimento e maturidade e que ele trabalha, enquanto professor, no sentido de homogeneizar a turma, de tentar colocar todos em um mesmo patamar cognitivo, pois entende que “todo mundo tem que ter sua

individualidade, mas como turma tem que ser uma coisa homogênea, responder de forma homogênea”.

Devido à experiência da professora Sheila com o ensino especial, foi solicitado a ela que o diferenciase da inclusão. A seu ver, o ensino especial trabalha muito em cima das deficiências. São crianças, geralmente, muito comprometidas, com deficiências múltiplas, que mexem apenas a cabeça, por exemplo, ou casos de autismo clássico, com muitas atipias, ou seja, crianças que precisam de uma atenção maior e de um tratamento individualizado mesmo. Mas esclareceu que o Centro de Ensino Especial tenta trabalhar da melhor forma essas crianças, para que elas possam ser direcionadas para a inclusão. Citou o caso de uma turma que teve quando trabalhava em um desses Centros, com oito alunos, com diferentes tipos de deficiência, mas que já estavam sendo trabalhados para a integração, política vigente à época.

Reconheceu que a responsabilidade de avaliar se uma criança estava pronta para a integração total ou parcial era grande, mas que havia a possibilidade de acompanhar a adaptação da criança, para ter certeza de que ela estava apta para essa mudança. Nessa experiência, conseguiu incluir alguns, mas outros ficaram no Centro. Em sua opinião, essa avaliação deve ser feita com cautela, para não se correr o risco de ter que reavaliar a inclusão e, muitas vezes, ter que redirecionar a criança para uma classe especial dentro da escola regular, frustrando suas expectativas e as dos pais.

Segundo a entrevistada, o suporte para o favorecimento da inclusão escolar depende muito do material repassado pelo MEC. A Sala de Recursos foi montada com esses recursos repassados pelo MEC, mas seria necessário muito mais, porque o que estraga, a escola é que tem que repor ou consertar e não há uma verba específica para este fim. Portanto, em sua opinião, para que haja um melhor atendimento das crianças com deficiências e a inclusão realmente

ocorra, seria necessário muito mais do que o que está disponível atualmente. Ressaltou que muitas vezes os professores compram materiais com seus próprios recursos, sendo que a escola não pode disponibilizar porque não tem verba para isso. A despeito de todas as dificuldades, citou alguns casos nos quais os alunos têm se desenvolvido satisfatoriamente, sempre com o apoio da família, surpreendendo a todos.

Tendo em vista que a professora Glória começou a trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais antes da vigência das políticas públicas inclusivas, evidencia que as escolas não estavam preparadas para receber alunos com algum tipo de deficiência, sendo que à época a maioria era encaminhada para os Centros de Ensino Especial. Assim ocorreu com dois alunos seus: uma menina, que tinha deficiência intelectual e um comportamento complicado, pois rasgava o material dos colegas, jogava comida nos outros, falava muito palavrão; e com um menino que tinha autismo. As turmas não podiam ser reduzidas e não havia suporte de monitores para os professores, o que dificultava a permanência dessas crianças em turmas regulares.

A entrevistada relatou que, certa vez, se recusou a receber um aluno em sua turma com deficiência auditiva, porque não tinha suporte e não queria fingir que estava ensinando. Após um ano, ela se preparou e o recebeu em sua turma.

Em sua visão, sua turma atual é mais homogênea do que heterogênea, porque quatorze alunos já estão alfabetizados, alcançando as metas estabelecidas pelo planejamento do ano letivo, ficando apenas com um ensino diferenciado os que têm necessidades educacionais especiais. Para a professora Glória, deve prevalecer a homogeneidade da turma para facilitar o trabalho do professor:

Eu acho que pode por um pouquinho, sabe? Não pode ser uma heterogeneidade tão grande, um pouquinho, a diferençazinha, é bom, né, pras crianças aprenderem a viver a inclusão... mas eu acho que uma turma de 15, que a professora tem que trabalhar individualmente, é impossível! É impossível, sabe? Eu acho que, assim, uma turma mais reduzida, com mais homogeneidade, você atende melhor os com dificuldade... agora se você tiver uma turma com todos em fases diferentes, menina, é complicadíssimo! Eu acho melhor mais homogeneidade, com um pouco de aluno diferente, né, poucos, não pode ser muito não!!! (risos) (Professora Glória).

A professora Carla reconheceu a importância de se incluir os alunos com deficiência intelectual em turmas regulares, por causa da socialização e também para que os demais aprendam a conviver com as diferenças. Atualmente, em sua turma tem um aluno com deficiência intelectual e ela afirma que é um aprendizado mútuo e uma oportunidade de se melhorar tanto como profissional, quanto como pessoa, porque ele, mesmo com todas as dificuldades, vive sorrindo, sem reclamar de nada. A única ressalva que fez é que as turmas poderiam ser mais reduzidas, pois a que leciona hoje já é reduzida, mas ainda tem vinte e dois alunos, dentre os quais quatro que têm necessidades educacionais especiais. Caso a turma fosse mais reduzida, poderia dar mais atenção a estes quatro, sem prejudicar o andamento do conteúdo com a turma.

Sua primeira experiência com turma inclusiva ocorreu em Taguatinga, em uma turma do 4º ano, com uma aluna com deficiência intelectual, mas que acompanhava os conteúdos regulares, com um pouco de dificuldade. Houve o estabelecimento de uma relação de carinho mútuo entre elas, o que facilitou o desenvolvimento do trabalho pedagógico. No ano seguinte, a

aluna permaneceu na turma e foi incluída mais uma com deficiência intelectual, mas que no 5º ano ainda não estava alfabetizada. Essa aluna era repetente do 5º ano e sofria com a discriminação: não participava de passeios, apresentações, nenhum evento social, porque falava muito alto e exagerava em suas atitudes, o que afastava os colegas, e gerava muita gritaria e confusão em sala de aula. Era uma menina muito sofrida, que vinha de uma família de baixa renda, com mais duas irmãs com deficiências, e ela própria já tinha tido câncer de ovários. A entrevistada demonstrou, ao relatar a história, uma profunda admiração pelos pais que apesar de todas as adversidades, ainda conseguiam buscar uma educação de qualidade para os filhos. No trecho a seguir, é descrito como a entrevistada conseguiu alcançar a aluna e viabilizar a sua inclusão:

(...) no primeiro dia eu chamei ela e conversei em particular. Perguntei pra ela: você quer aprender, não quer? Você quer aprender a ler, aprender a escrever como todo mundo? Quero! Então, pra isso, pra eu te ajudar você precisa me ajudar... você precisa aprender a falar mais baixo, entendeu, eu não aguento gritaria, não vou ficar gritando com ninguém, não vou ficar gritando com você, e aí a gente vai se entendendo, a gente vai conversando... tudo que você tiver pra questionar, você vem, conversa, pergunta, sem precisar ficar brigando... e assim nós fomos, durante o ano todo, não vou te dizer que foram flores o ano todo (...) assim, mesmo, eu conseguia, com mais dificuldade, sim! E também, o trabalho foi possível porque a gente também trabalhou na escola a aceitação da turma (...) E ela participou de todos os passeios, teve inclusive o clube que a gente foi, o clube da ABR, que nós fomos, bem no finalzinho do ano, curtiu bastante,

e não teve nenhum problema (...) consegui alfabetizá-la, graças a Deus (...) (Professora Carla).

Além disso, a professora Carla fez questão de deixar claro para a mãe o papel da escola e esclareceu que se tratava de um direito da filha dela estudar, que ela poderia questionar e reivindicar um ensino de qualidade e inclusivo e não considerar que estão fazendo um favor a ela por ‘aguentarem’ sua filha. Reconheceu que, após essas duas experiências, a insegurança para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais acabou e que quando soube que a escola atual tinha muitas turmas inclusivas já ficou mais tranquila.

Outro aspecto que Carla ressaltou é a necessidade de extensão da inclusão aos outros níveis de ensino, como os Centros de Ensino Fundamental, porque as crianças com necessidades educacionais especiais não ficarão para sempre no Ensino Fundamental I. Para justificar seu posicionamento, deu o exemplo de uma aluna que acompanhou, que não apresentava problemas cognitivos, mas tinha chegado do interior do Pará, era muito retraída e assustada porque já havia sofrido bullying anteriormente e se sentiu rejeitada a vida escolar inteira:

(...) aqui ela começou a se soltar, na minha sala... começou a expandir as amizades, a ficar mais tranquila, né, só que aí chegou o final do ano, e eu conversei com a professora da sala de recursos, a professora Sheila, e aí nós chegamos ao acordo de que a Michele não iria ser promovida, porque a gente gostaria que ela amadurecesse mais essa questão da socialização, nós tivemos medo de mandá-la para um CEF... e aí o que é que acontece, não é só o aspecto cognitivo que conta... chegando lá, esse trabalho todo que a gente tinha feito durante o ano, né, que ela conseguiu se socializar, poderia

cair por terra, né, a gente ficou com medo do impacto que isso ia causar nela. Aí nós conversamos com a mãe e a mãe também concordou e ela permaneceu. Então, eu acredito que ao final desse ano ela vai estar preparada para ir para o CEF porque já teve a continuidade desse trabalho (Professora Carla).

A situação narrada mostra a preocupação da professora e da escola, não apenas com o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também com o seu bem estar psicológico, seu sentimento de pertencimento ao espaço escolar, seu amadurecimento como estudante e, sobretudo, como ser humano.

Questionada se há mais homogeneidade ou heterogeneidade em sua turma, afirmou que há muita heterogeneidade e que acha isto muito positivo, porque “se fosse tudo igual não teria graça”, ressaltando o desafio que é lecionar para pessoas tão diferentes. Fez questão de mencionar que quando o Douglas não está presente, sempre cita ele como exemplo para as outras crianças, pois a despeito das suas dificuldades é um aluno super participativo e dedicado.

Neste tópico, fica clara a necessidade de ampliação da discussão nas escolas sobre a inclusão escolar, para problematizar a ditadura do mesmo (Skliar, 2003) e para reforçar a ideia de que a deficiência é, na verdade, uma consequência da dificuldade da sociedade de lidar com o diferente (Vigotski, 1997).

Ainda é possível constatar em alguns discursos a defesa da integração como modelo mais adequado do que a inclusão. Embora se observe que há uma preocupação com o bem estar da própria criança com deficiência, há, por outro lado, uma indicação de certo comodismo por parte de alguns professores que consideram alguns casos “difíceis” demais para inclusão em turmas regulares. Em se tratando de escola com forte caracterização inclusiva, contar com professores

que não acreditam completamente nesta proposta e que, às vezes, a consideram como um mero fator de socialização das crianças, pode significar que nem todos os alunos tenham a mesma dedicação proveniente dos docentes, o que irá depender das suas concepções pessoais a respeito dos “limites” atribuídos a essas crianças.

Como os aparatos sociais e as instituições são organizados conforme os padrões de normalidade estabelecidos culturalmente (Glat e Pletsh, 2012; Patto, 2000; Vigotski, 1997) faz-se necessário reverter esse processo para acolher o ser humano tanto em sua multiplicidade (social, cultural, psicológica), quanto em sua singularidade (Skliar, 2003), e não com o objetivo de submetê-lo a uma “normalização”.

A proposta da inclusão escolar visa assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação. Este é um direito que está previsto na Constituição brasileira de 1988, e seu fundamento ético e filosófico decorre dos princípios proclamados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que consistem no “(...) reconhecimento da dignidade de todas as pessoas e na universalidade e indivisibilidade desses direitos; universalidade, porque a condição de pessoa é requisito único para a titularidade de direitos e indivisibilidade, porque os direitos civis e políticos são conjugados aos direitos econômicos, sociais e culturais” (ONU, 1994).

É fundamental que os atores da educação inclusiva tenham em mente que se trata de política cujo objetivo é viabilizar o acesso de todos à escola, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo, com respeito às diferenças e reconhecimento de seus direitos pelo simples fato de serem seres humanos (Ministério da Educação, 2004). As características particulares de cada criança em idade escolar, não devem subsidiar discriminações e exclusões, mas nortear ações afirmativas na direção do respeito à diversidade e para a construção de um

ambiente inclusivo. A inclusão, dessa forma, pressupõe a garantia de condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais para favorecer a igualdade de oportunidades, mas não deve ser vista como instituição de privilégios (Ministério da Educação, 2004). Preconizar o retorno ao modelo de integração é, portanto, negar o direito às crianças com deficiências mais severas a participar do ambiente escolar em igualdade de direitos com as outras crianças. Segregá-las em turmas ou instituições especiais cerceia as suas possibilidades de desenvolvimento e de socialização.

No entanto, não se pode ignorar a necessidade de aparelhamento das instituições escolares para efetivamente oferecerem um ensino de qualidade e que atenda aos pressupostos filosóficos e éticos da inclusão. Isto porque, conforme relatado pelos professores entrevistados e observado pela pesquisadora, embora a escola na qual se realizou a pesquisa cumpra diversos pressupostos importantes para a efetivação da educação inclusiva, existem muitas carências que prejudicam o trabalho do docente e comprometem a inclusão, dentro e fora da sala de aula. Resultado semelhante foi observado por Glat e Pletsh (2012) em pesquisa realizada em escolas da rede pública do Rio de Janeiro, na qual concluem que:

(...) os dados revelaram que, apesar da política afirmativa, de maneira geral, as três redes investigadas enfrentam problemas para garantir recursos humanos qualificados e materiais para oferecer (tanto em termos quantitativos quanto qualitativos) os suportes adequados e necessários ao atendimento de alunos com necessidades especiais incluídos em turmas comuns (...) (Glat & Pletsh, 2012, p. 68).

Ao considerar que as dificuldades escolares são responsabilidade de todo o sistema educativo e não exclusivamente do aluno, a escola como instância transformadora da realidade social deve oferecer condições para que ele obtenha êxito educacional (Januzzi, 2006), dentro de suas competências específicas. Nesta pesquisa, os professores manifestaram a construção de significados que demonstram a inadequação do sistema escolar atual para a inclusão universal de todo e qualquer indivíduo, independente de suas peculiaridades ou diferenças. Por outro lado, a maioria dos professores entrevistados expressou significados favoráveis à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, em específico com deficiência intelectual, em classes comuns, e ressaltaram os benefícios tanto para os incluídos, quanto para os colegas de turma.

É sabido que Vigotski (1997) considera que as leis que regem o desenvolvimento psicológico das crianças, sejam consideradas com deficiência ou sem deficiência, são as mesmas. Porém, o aspecto central dessa tese é o reconhecimento de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem uma origem social. Por isso, o autor resalta a importância da interação da criança com o meio social. Dessa forma, os significados construídos pelos professores sobre a importância da heterogeneidade das turmas devem ser reforçados, pois Vigotski (1997) destaca que, quanto maior a heterogeneidade intelectual, melhor será para o desenvolvimento tanto das crianças com necessidades educacionais especiais, quanto dos demais, visto que: “O que é intelectualmente mais dotado adquire a possibilidade de manifestar sua atividade social com relação ao que é menos dotado e ativo. Este último, por sua vez, extrai da comunicação social com o mais ativo aquilo que ainda lhe era inacessível (...)” (Vigotski, 1997, p. 224).

Neste sentido, as dificuldades apontadas pelos professores englobam fatores que atrapalham a construção de uma escola efetivamente inclusiva, porém na análise comparativa das

entrevistas, bem como a partir das observações realizadas, foi possível constatar que a empatia e o envolvimento dos docentes minimizam as consequências dessas falhas e possibilitam a realização de um trabalho satisfatório dentro das limitações existentes.

5.2.5. Estratégias pedagógicas voltadas para a inclusão escolar

A escola em que se realizou a presente pesquisa, como dito anteriormente, dispõe de uma Sala de Recursos com duas professoras especialistas, que coordenam a elaboração e realização de atividades específicas para os alunos com necessidades educacionais especiais, nas disciplinas em que apresentam maiores dificuldades. Nas demais disciplinas, os alunos acompanham as explicações e tarefas destinadas à classe como um todo. Além das atividades propostas por estas professoras, os docentes das classes regulares, diante da convivência e constatação diárias, utilizam-se de algumas práticas que consideram positivas para o melhor aproveitamento dos seus alunos.

Um aspecto importante apontado pela professora Janaina é que, ao tomar conhecimento de que irá lecionar para um aluno com determinada deficiência, o próprio professor terá que buscar informações e pesquisar quais as dificuldades ele pode apresentar e quais as melhores estratégias pedagógicas para supri-las, quais os materiais poderá usar, etc. Então, dependerá muito do interesse e envolvimento pessoal de cada professor, no que tange à adoção de práticas favoráveis ou não à inclusão desses alunos.

Reconheceu que, por vezes, o envolvimento dos professores com os alunos é tão grande, que até compram determinados materiais para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Citou, como exemplo, sua atuação com o Vicente, aluno de 13 anos que tem

deficiência intelectual e está no 1º ano do ensino fundamental e que consegue acompanhar o conteúdo transmitido à turma em língua portuguesa, mas tem problemas com a contagem em matemática, além de não conseguir pular corda. Então, para tentar superar essa dificuldade, a professora resolveu colocá-lo para pular corda no final da aula, contando quantas vezes conseguia pular para ver se ele começava a memorizar através da brincadeira, de um recurso lúdico. Outra estratégia adotada foi a confecção de jogos de numerais com dados, com pinos, etc., buscando utilizar bastante material concreto, pois, em sua opinião:

(...) a criança que tem dificuldade, se ela ficar só no abstrato, muito difícil ela conseguir, ela vai precisar pegar, é um canudo, é um material dourado. Quando é no caso da alfabetização precisa ter muito contato com as letras mesmo, o alfabeto, móvel na mesa dele, não só o exercício na folha, eu acredito que o lúdico ele acaba dando mais resultado, que a folha do livro, do papel (...) (Professora Janaina).

O interessante, conforme seu relato, é que as crianças muitas vezes não conseguem compreender essas estratégias pedagógicas lúdicas como parte do processo de aprendizagem e questionam se não vão fazer mais nada. A visão deles de ensino é voltada para a transmissão de conteúdos e a realização de tarefas, visão compartilhada também pelos pais. Em seu entendimento, há uma supervalorização do conteúdo, o que pode estar levando as crianças a desenvolverem, segundo a entrevistada, a “síndrome do pensamento acelerado” descrita por Augusto Cury, sendo importante oportunizar alguns momentos de introspecção e relaxamento para as crianças, que muitas vezes já tem uma vida conturbada em casa. Por esse motivo, informou que costuma utilizar algumas atividades mais agitadas para canalizar a energia das

crianças e, após o recreio, utiliza atividades de relaxamento, de respiração e alongamento, para fazê-los se acalmarem e se concentrarem na aula novamente.

Sobre sua interação com os alunos com necessidades educacionais especiais, ressaltou como característica a habilidade de se colocar no lugar do outro (empatia), com carinho, e de acreditar no potencial deles. Reconheceu que é um trabalho gratificante participar do aprendizado de uma criança. Por fim, da análise da situação hipotética apresentada no Roteiro de Entrevista, concluiu que há a necessidade de se trabalhar mais no nível concreto, utilizando a criatividade e temas de interesse da criança para tentar motivá-la.

Na opinião da professora Nilzete, a falta de diagnóstico dificulta o trabalho pedagógico do professor, por mascarar a deficiência e não permitir uma atenção especial para o aluno que precisa. O tratamento para os que apresentam dificuldades, mas não foram diagnosticados tem que ser igual aos demais com relação à cobrança e avaliação. Ficou subentendido da sua fala que o diagnóstico possibilitaria ao professor justificar, de certa forma, o insucesso do aluno, permitindo a este se acomodar e não buscar meios para fazer a diferença no aprendizado da criança.

Apontou como um aspecto positivo da sua conduta o fato de sempre que possível destacar os pontos fortes dos alunos que têm necessidades educacionais especiais. Entretanto, ao exemplificar, deixou transparecer que o faz comparativamente com os demais, usando estes alunos como parâmetro, o que deixa transparecer uma concepção preconceituosa de que se um aluno com necessidades educacionais especiais faz algo, os que são vistos como “normais” deveriam fazer igual, ou melhor. Mas, segundo relatou, isso faz com que os alunos reflitam e admirem os colegas, e até disputem para fazer parte do mesmo grupo em trabalhos de equipe.

Instada a se manifestar sobre a situação hipotética apresentada, defendeu a utilização de material concreto para trabalhar com o aluno fictício e mesmo com os alunos sem qualquer deficiência quando tiverem maior dificuldade de abstração, já que uma vez superada essa dificuldade inicial pode haver a substituição por outras práticas mais avançadas e ir deixando de lado o material concreto. Segundo a professora, é possível trabalhar a maioria dos assuntos com esse tipo de material.

Com relação à professora Renata, não houve relatos durante a entrevista de episódios ocorridos em sala de aula, para que fosse possível analisar as estratégias pedagógicas utilizadas em seu dia a dia. Porém, destacou como diferencial de suas atitudes o fato de ter sensibilidade para avaliar o que será cobrado, ou exigido das crianças com necessidades educacionais especiais, e a compreensão de que eles possuem um tempo próprio para aprender. Também considerou como um aspecto importante ter carinho por estes alunos e acreditar que eles em algum momento andarão junto com a turma.

Diante da situação hipotética, considerou que se deve incentivar a imaginação da criança com situações que façam parte do seu dia a dia da forma mais lúdica possível, utilizando jogos, por exemplo. Para a entrevistada, deve-se evitar utilizar apenas o material concreto, para não criar ainda mais resistência no aluno com relação ao abstrato. Utiliza o exemplo de um aluno seu, a quem está dando aulas de reforço:

Então, tem que ter esse incentivo, e colocar ele no mundo dele...a questão que eu passei era uma questão que tinha bolinhas de gude, que ele tava brincando com um colega e que ele tinha que dividir as bolinhas de gude e ele queria somar tudo em palitinhos pra depois subtrair, aí eu falei pra ele ‘faz mentalmente, imagina que tá você aqui, seu

colega ali e você dividindo, faz mentalmente, você vai conseguir', aí ele fez na hora! Então, nessas pequenas coisas assim que a gente vai incentivando e se tiver algum joguinho também, melhor ainda, que ai eles vão treinando ali a questão... tem o jogo de dominó, que eles não precisam nem ficar somando, nem nada, que ali ele já vai ta com o colega, às vezes eu faço com tempo limitado, ai eles vão pegando... isso com o tempo, esse que têm essa dificuldade maior, aos poucos, quando eu vejo, já tá desenvolvendo (Professora Renata).

Pôde-se perceber, durante toda a entrevista, que a professora valoriza o seu relacionamento com os alunos, dando ênfase ao carinho e à sensibilidade como fatores essenciais para que a inclusão seja bem sucedida.

A professora Isadora também não se referiu a nenhuma estratégia pedagógica, nem ao relacionamento com algum aluno em específico. Mas questionada sobre quais características do seu relacionamento com os alunos gostaria de destacar, descreveu-se como uma pessoa calma, tranquila, que tenta administrar as situações se colocando no lugar de mãe das crianças com necessidades educacionais especiais. Afirmou que faz o melhor que pode, sempre contando com o apoio da família, que é fundamental para o desenvolvimento da criança.

Da análise da situação hipotética, indicou que, neste caso, o conteúdo teria que ser adaptado para se trabalhar mais no nível concreto. Para dar certo, seria necessário usar a criatividade para criar materiais de acordo com o que se está trabalhando e de acordo com o avanço da criança. Entretanto, ressaltou que até mesmo as crianças que não tem uma necessidade educacional especial, às vezes, têm uma dificuldade maior de operar no abstrato e ilustra com uma situação que ocorreu em sua turma:

(...) eu passei uma operação para eles fazerem, uma operação simples, era, parece $10 + 15$, alguma coisa assim, e aí eu reparei que ela levantou do lugar dela, pegou todos os lápis de cor dela, aí foi no colega e pediu os lápis de cor, aí foi no outro colega e pediu os lápis de cor, e eu fiquei observando aquilo ali né, aí ela pegou os lápis de cor dos colegas, foi pra mesa dela e ficou lá, contando, com os lápis de cor... aí, quando eu terminei, eu fui e falei assim: - “Rita, vem cá, minha filha”. Aí ela veio. “Me explica uma coisa, porque mesmo que você pediu os lápis de cor do fulaninho e do fulaninho”, aí ela riu pra mim mas não me respondeu...aí eu falei: “por acaso, você precisou contar todos esses lápis pra você fazer a continha?” Aí ela riu e falou: “precisei, tia ... só sei fazer assim...” (...) e aí expliquei pra ela, como a gente resolve primeiro a unidade, depois a dezena, aí eu falei assim: “não seria mais fácil? (...) Agora imagina se eu colocasse aqui um número, cento e poucos mais duzentos e poucos, você tinha que pegar o lápis de cor da escola toda pra fazer?”. Aí parece que aquilo estalou nela assim, e ela pensou e riu e falou, “é tia, eu ia ter que pegar, né?” Aí eu falei: “ia ficar difícil, não ia? (...) então vamos resolver aqui”... então fui parando pra resolver...(Professora Isadora).

A situação narrada demonstra que professora está atenta à dinâmica da sala de aula e disposta a intervir quando verifica que há necessidade, independentemente de ser um aluno com necessidade educacional especial ou não.

O professor Júlio fez questão de ilustrar com exemplos para justificar a sua “postura empírica”, como ele mesmo se classificou. Se em sua classe tem um aluno com DEPAC, para facilitar a sua compreensão imediata a respeito do que está sendo transmitido na aula, ele sugere

que o aluno leia seus lábios, o que pode permitir a ele acompanhar a aula sem se sentir excluído: “essa técnica de ler os lábios, é pra ajudar, é uma forma de incluir, pra ele não ficar taxado assim, como o que entende depois”. Segundo ele, tem dado certo.

Com relação aos alunos com TDAH, que, segundo o professor, alguns teóricos dizem precisar de notoriedade para que se sintam envolvidos nas atividades, informou adotar estratégia contrária, ou seja, tratar igualmente, sem dar destaque para ninguém, inclusive aplicando as mesmas regras e limites a todos:

Se os outros têm hora pra levantar, ele também terá (...) inclusão é ele saber lidar com as regras do mundo, porque o mundo é cheio de regras... então, isso é inclusão! Então, eu não posso deixar ele fazer o que ele quer...aí é o que te falo, é o contrário do que os teóricos falam (...) (Professor Júlio).

Questionado sobre o peso do diagnóstico para o planejamento das estratégias pedagógicas, informou que o trabalho da escola com a inclusão é muito dinâmico e que a equipe da sala de recursos está sempre reavaliando o potencial dos alunos em parceria com os professores e adequando as estratégias ao desenvolvimento observado, sem se limitar ao diagnóstico. Ressaltou que todo o trabalho pedagógico de adaptação dos materiais e atividades para os alunos de inclusão é feito pela equipe da Sala de Recursos e que ele é um mero executor. Os alunos acompanham a turma, podendo ter algumas tarefas específicas para ele, e na Sala de Recursos realizam uma série de atividades programadas para possibilitar um maior desenvolvimento nas áreas que tem maiores dificuldades. Em relação às características de seu

relacionamento com seus alunos definiu-se como “muito técnico e pouco sentimental”, mas que acha fundamental a empatia para que o processo educacional dê certo.

Da análise da situação hipotética apresentada, estabeleceu uma estratégia de ação: inicialmente, observar o aluno para verificar o nível de suas dificuldades; com base no dimensionamento estabelecido, pediria a orientação da equipe da Sala de Recursos ou, caso isso não fosse possível, faria um trabalho adaptado em paralelo, com conteúdo diferenciado, utilizando a parceria dos outros alunos para ajudá-lo a partir das diretrizes estabelecidas por ele; começaria por um conteúdo mais básico, mas sem utilizar material concreto. O que ele considera que seria fundamental é a participação dos colegas nesse processo, porque como falam a mesma linguagem, teriam mais facilidade para auxiliar o colega na resolução das tarefas.

Na opinião da professora Sheila não se deve focar apenas em conteúdo para se analisar o desenvolvimento de uma criança, mas principalmente “os ganhos que esse aluno está tendo e se essa aprendizagem está tendo significado pra aquele sujeito”. Por esse motivo, se o professor não tiver essa sensibilidade e estiver focado apenas no conteúdo, corre o risco de se frustrar e até de desistir do aluno. Por outro lado, se o professor acredita e estimula, apesar de ser um trabalho em longo prazo, o resultado certamente virá, mas que se deve respeitar o tempo do aluno:

A questão da temporalidade ela é importantíssima! Ninguém aprende no mesmo tempo! É aquela coisa que eu falei: ensino não é homogêneo, é heterogêneo, independentemente se tem deficiência ou se não tem! Até os alunos com dificuldade de aprendizagem, eles precisam desse tempo! (Professora Sheila).

Ressaltou que se isso for feito, certamente chegará a hora de verificar os avanços e professores e alunos sentirão a euforia de ter alcançado o sucesso. Para tanto, em sua percepção, deve ser trabalhado bastante a memória visual, a percepção visual e sensorial, independente da deficiência, utilizando-se muito materiais concretos. Relatou, então, um caso em que teve dificuldades para conseguir identificar qual material seria mais adequado para trabalhar com uma aluna a escrita de seu nome:

Eu tive uma aluna com deficiência intelectual, inclusive no Centro, ela tinha outras comorbidades e tudo o mais e (...) que queria muito escrever o nome dela, e eu ficava, “meu Deus como é que eu ensino, como é que eu ensino?” E eu (...) pegava o alfabeto móvel e mostrava pra ela, eu pegava as letras separadinhas, e eu pegava barbante e fazia no barbante, e fazia com o canudinho e passava de cá e pra lá, e andava encima, e fazia no chão, escrevia no quadro, e fazia numa caixinha de areia as letrinhas do nome, e num ia, num ia, num ia... meu Deus do Céu! Um dia, na sala, do nada, assim, de repente, a gente estava fazendo umas barraquinhas pra festa junina, (...) colando palito de fósforo (...) e aí, na hora ela ficou olhando e falou assim: tia Sheila, mas eu tenho que aprender meu nome! (...) aí eu peguei assim e olhei, ela mexendo com os fósforos, assim né, com os palitinhos de fósforos (...) e eu vi assim na minha cabeça, a imagem do nome dela feito de palitinho de fósforo! (...) Aí eu puxei ela assim e falei “Vem pra cá, vamos fazer seu nome”. E aí a gente começou a fazer e a gente foi fazendo as letrinhas do nome dela colando os palitinhos, junto com ela... aí eu fiz rapidamente uma fichinha com o nome dela, assim, na caixa alta, letra de imprensa, e aí a gente foi colando o nome dela, com os palitos de fósforo (...) aí eu falei: agora passa o dedo em

cima! (...) e ela foi passando o dedo e achou tão bonito que depois eu falei assim: agora, faz seu nome aqui embaixo. Aí dei a folha pra ela e disse depois você desenha você! Aí ela fez o nome dela. E quando ela fez isso, os pais dela ficaram tão felizes, foi uma felicidade tão grande, que a mãe dela disse que comprou bolo, que cantou parabéns, foi uma festa! Era o momento dela, foi a hora... ela é capaz? Ela foi capaz... e daquilo ali ela começou a ser alfabetizada, você acredita? (Professora Sheila).

Concluiu defendendo que o planejamento das atividades deve ser flexível e o professor ter sensibilidade para aproveitar oportunidades e situações que favoreçam o aprendizado do aluno. Ademais, ressaltou a importância da adequação curricular, nos casos em que os alunos acompanham a turma na maior parte do tempo, com foco maior em matemática e português, e nos pré-requisitos para a alfabetização, que são: saber ler, interpretar e fazer as quatro operações. Ao trabalhar esses pré-requisitos, o professor vai acrescentando os outros conteúdos, sem exigir demais desse aluno.

Com relação às atividades desenvolvidas na Sala de Recursos, esclareceu que algumas são específicas para o nível do aluno, e outras são comuns a todos. Cada aluno tem o seu portfólio, o que permite às professoras e à família acompanharem seu desenvolvimento e constatar o resultado do trabalho que está sendo realizado. Para ela, cada atividade pode ser trabalhada de diversas formas, de acordo com o perfil do aluno, cabendo ao professor treinar o olhar para identificar a melhor forma de utilizá-la, possibilitando uma maior flexibilidade dentro de uma sala de aula heterogênea. Questionada sobre qual característica a identificaria, descreveu-se como determinada e alguém que veste a camisa, que se envolve e é autêntica, acreditando sempre no potencial do aluno.

Por fim, ao analisar a situação hipotética, confirmou o que já havia dito anteriormente sobre trabalhar com materiais concretos, e reforçou que a criança precisa pegar e sentir para compreender e, então, partir para o abstrato. Em sua opinião, a criança tem que ser livre para usar aquilo que melhor a auxilie a compreender, sejam os dedinhos, seja tampinha, palitinho, blocos lógicos, qualquer material é permitido, até que ela se sinta segura e passe para o nível abstrato.

A professora Glória informou que, como estratégias pedagógicas adotadas com os dois alunos com deficiência intelectual da sua turma atual, costuma passar atividades específicas para eles, em paralelo às atividades regulares da turma, e busca atribuir um tempo de 15 a 20 minutos, para dar uma atenção especial a eles, utilizando alfabeto móvel, fichas, letras de músicas e outros recursos auxiliares. Em complemento, disse que procura diversificar as estratégias pedagógicas e estimula todos os alunos a cantarem, dançarem, desenharem, fazerem origami, etc.

Em sua avaliação, seus dois alunos com deficiência intelectual tiveram avanços. O aluno com síndrome de down não falava direito, respondia apenas o que lhe perguntavam e hoje já consegue relatar algumas situações e o seu tracejado já melhorou. Ressaltou que a aluna diagnosticada com deficiência intelectual é muito esforçada e gosta de fazer as tarefas, e que chegou pré-silábica e já está silábica, apenas trocando algumas letras. Afirmou acreditar em seu potencial e em seu desenvolvimento. Demonstrou, ainda, envolvimento com a resolução de problemas que seriam de responsabilidade da família, ao informar que conversou com a mãe dessa aluna para que providenciasse um atendimento fonoaudiológico para ela e viabilizou o atendimento gratuito em uma universidade. Sobre seu relacionamento com os alunos identificou como diferencial o diálogo, tanto para auxiliar os alunos em suas dificuldades, quanto para esclarecer qualquer desentendimento, registrando que na sua turma não tem problemas com

apelidos, agressão verbal, etc.. Além disso, informou que estabelece uma parceria com a família desde o início do ano, mantendo também um diálogo constante.

Por fim, diante da situação hipotética, observou que poderia adotar condutas distintas a depender do desenvolvimento atual do aluno. Se ele fosse pré-silábico, indicaria a utilização de muito material concreto, como letras móveis de vários materiais, e fichas de leitura, com desenho e nome. Citou o exemplo do aluno com síndrome de down da sua turma, que não escreve, mas já consegue separar as fichas que começam com a mesma letra, palavras com o mesmo número de letras, utilizando materiais concretos. Se o aluno fosse alfabetizado, o foco maior seria na utilização de textos, leitura, interpretação, porque nesse caso a dificuldade consistiria em identificar a palavra no texto, onde ela começa, onde ela termina.

A professora Carla informou que tem em sua turma um aluno com deficiências múltiplas, englobando a deficiência intelectual, o Douglas. Ele teve paralisia cerebral, o que afetou o seu raciocínio lógico e matemático, porém consegue acompanhar as demais disciplinas com os colegas. Apresenta, ainda, dificuldade na escrita, “porque a mãozinha não tem a mesma rapidez”. Como sua maior defasagem é na área da matemática, a entrevistada explicou que o trabalho com ele tem que ser bem mais concreto para que ele possa compreender.

Sempre que, durante a entrevista, a professora descrevia um aluno com alguma necessidade educacional especial, ela falava um pouco sobre a limitação que ele tinha, mas, por outro lado destacava os aspectos positivos, tanto pessoais, quanto cognitivos, demonstrando a sua confiança no potencial dos alunos e uma visão otimista de seu desenvolvimento. Destacou, como outros entrevistados, a importância da parceria entre a família e a escola como fator decisivo para o desenvolvimento das crianças.

Referiu-se a algumas características em seu relacionamento com os alunos, como: utilizar o diálogo para evitar ficar gritando em sala; fazer uso de combinados, evitando impor atitudes; disponibilidade e prazer para tirar dúvidas, dentre outras. Com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, relatou que se coloca à disposição para auxiliar sempre que necessário e faz questão de deixar claro que, apesar das diferenças, são iguais aos demais, pois cada um aprende em seu ritmo.

Ao analisar a situação hipotética, a professora Carla concluiu que seria importante trabalhar com o aluno situações que incentivassem sua imaginação, por meio de jogos, brincadeiras e outros recursos, como filmes, para que, a partir desse mundo imaginário ele pudesse alcançar algum nível de abstração.

Da análise dos relatos, a maioria dos professores entrevistados manifesta significados voltados para a valorização da criatividade no fazer pedagógico, cada um à sua maneira, com ênfase no lúdico como meio para alcançar alguns alunos. A criatividade e inovação são extremamente favoráveis à inclusão escolar, como afirma Martínez (2008), e possibilitam ao professor romper com a padronização e homogeneização características da instituição escolar e oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento a todos os alunos. Martínez (2008) considera que a criatividade é um processo complexo da subjetividade humana e a sua aplicação ao trabalho pedagógico envolve tanto aspectos da subjetividade individual, quanto da social dos professores. Trata-se de fator não apenas importante para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, mas para a própria satisfação e bem-estar dos professores (Martínez, 2008).

Constata-se que predominam os significados favoráveis à adoção de estratégias inclusivas, como: envolvimento dos professores com as necessidades dos alunos; empatia com os alunos com necessidades educacionais especiais; interesse em favorecer o desenvolvimento dos

alunos, com a flexibilização das práticas pedagógicas; e reconhecimento da importância da parceria entre família e escola, para o melhor aproveitamento dos alunos com necessidades educacionais especiais. A diferença na atuação dos professores, assim como das estratégias pedagógicas utilizadas, foi uma evidência constatada também na pesquisa realizada por Glat e Pletsh (2012) e que representa, na prática, impacto sobre os processos individuais de inclusão. Por exemplo, professores que utilizam práticas pedagógicas mais flexíveis, com o objetivo de alcançar todos os alunos, sem se preocupar exclusivamente com o conteúdo a ser transmitido, tendem a favorecer a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Com relação à situação hipotética, as análises se subdividiram em dois padrões: aqueles que entendem ser necessária a utilização de materiais concretos para se trabalhar o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual, e aqueles que consideram mais profícua a utilização de práticas pedagógicas estimulantes, como o uso de jogos, que venham a incentivar o aluno a desenvolver o pensamento abstrato, cada um a sua maneira.

Com relação ao pensamento abstrato, Vigotski (1997) faz uma análise sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência intelectual e esclarece que por apresentarem maior concreção e primitivismo de pensamentos, são consideradas com uma idade mental inferior à idade cronológica. Estas crianças geralmente vivenciam os momentos no aqui e agora, sem ter a capacidade de distanciamento da realidade, motivo pelo qual apresentam dificuldades com a abstração, que seria “a formação de um grupo de objetos e sua generalização sobre a base de certa afinidade essencial entre eles” (Vigotski, 1997, p. 258). Sua dificuldade com a generalização também atrapalha sua capacidade de fantasiar, de imaginar, estas dotadas de flexibilidade e fluidez próprias das funções psicológicas superiores, sendo-lhes possível, entretanto, ter boa memória sobre acontecimentos concretos (Vigotski, 1997).

Isso também se relaciona à ideia acerca dos conceitos cotidianos (ou empíricos) e dos conceitos verdadeiros (ou científicos), proposta por Vigotski (1987, citado por Tunes, 1995). Os primeiros são desenvolvidos a partir da interação social da criança por meio da atividade prática, enquanto os segundos desenvolvem-se por meio do sistema de ensino formal, por serem conceitos abstratos e que implicam em uma estrutura superior de generalização.

Vigotski (1997) defende que todos os esforços da educação formal devem estar voltados para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, ou seja, para fazer as crianças com deficiência intelectual pensarem e avançarem para os conceitos científicos e não apenas restringi-las aos aspectos sensoriais e motrizes, o que as levaria a uma estagnação nos processos inferiores. Não se trata, necessariamente, de se abolir a utilização de materiais concretos, mas de criar possibilidades de conjugação destes com práticas pedagógicas estimulantes para que a unidade afeto-intelecto seja mobilizada.

Os significados construídos por alguns professores entrevistados com relação às estratégias pedagógicas coincidem com a visão de Vigotski (1997) de que é necessário estimular a criança não apenas por meio do material concreto. Foi possível constatar, ainda, que as estratégias pedagógicas adotadas por alguns professores têm por objetivo alcançar o sujeito que aprende, estabelecendo interligações por meio da unidade cognição-afeto (Tacca, 2008), como nos relatos das professoras Juliana, Sheila e Renata.

O professor Júlio, em sua análise da situação hipotética, sugeriu a utilização de uma estratégia didática denominada por Glat e Pletsh (2012, p. 91) como “tutoria por pares” ou “aprendizagem cooperativa”, por meio da qual há a interação entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos, que auxiliam os colegas que apresentam dificuldades de aprendizagem, possibilitando o estreitamento dos laços relacionais e o crescimento mútuo.

Segundo Ramos de Oliveira (1995), a função do parceiro (relação criança-criança) é de estimular e desafiar, sendo fundamental para o desenvolvimento infantil, assim como as interações adulto-criança.

A despeito de ainda ser possível constatar alguns preconceitos e outros significados que podem ser prejudiciais à inclusão escolar nos discursos de alguns dos entrevistados, como o entendimento sobre a imprescindibilidade do diagnóstico, e a comparação entre alunos ‘normais’ e com necessidades educacionais especiais, de maneira geral os professores participantes da pesquisa expressaram significados favoráveis à inclusão dos alunos com deficiência intelectual e possibilitaram a identificação de um perfil inclusivo da escola como um todo.

5.3. Análise das interações entre professoras e alunos a partir das observações

A etapa das observações teve por objetivo específico: identificar e analisar, a partir da dinâmica da interação professor-alunos no contexto de sala de aula de uma escola pública de Ensino Fundamental I do DF, como os significados construídos pelos professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual refletem nas práticas pedagógicas direcionadas a estes alunos e, em consequência, na sua inclusão escolar.

A partir da perspectiva teórica que fundamenta este trabalho de pesquisa, os signos são considerados mediadores e auxiliares da atividade psicológica humana (Ramos de Oliveira, 1995) e “a experiência interpessoal possibilita o processo de elaboração e reelaboração de sentidos que organizam e integram a atividade psíquica dos participantes da relação” (Tunes, Tacca & Bartholo, 2005, p. 690). A dinâmica da sala de aula é, portanto, perpassada por momentos interacionais dialógicos dotados de significados que possibilitam o desenvolvimento

das funções psicológicas superiores dos alunos, sendo possível concluir que “educar é nutrir possibilidades relacionais” (Tunes, Tacca & Bartholo, 2005, p. 694).

Mais uma vez é importante ressaltar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas crianças ocorre no âmbito das relações sociais, do plano interpessoal, para o plano intrapsíquico, por meio da internalização (Vigotski, 1988, citado por Cerisara, 1995). Além disso, com base na concepção a respeito da zona de desenvolvimento proximal ou iminente, o ensino de qualidade deve antecipar-se ao desenvolvimento da criança, ou seja proporcionar-lhe desafios à sua aprendizagem (Vigotski, citado por Cerisara, 1995).

Diante dessa perspectiva, a proposta de Atendimento Educacional Especializado do Ministério da Educação (2007) preconiza que, na concepção inclusiva, deve-se priorizar a emancipação do aluno com deficiência intelectual e evitar-se a adaptação do conteúdo escolar pelo professor, visto que a auto-regulação da aprendizagem ocorre quando o aluno ressignifica um conteúdo e o incorpora ao seu repertório de conhecimento, não cabendo ao professor limitar a atuação do aluno com base naquilo que acha ser o melhor para ele. Isto porque:

(...) ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender (...). Ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças. As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversificação

de atividades. O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não ministra um ‘ensino diversificado’ e para alguns. Ele prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular (Ministério da Educação, 2007, p. 17).

Há aqui uma aparente contradição entre um dos pressupostos para a implementação da educação inclusiva, anteriormente citado, que é o a adaptação do currículo. Entretanto, isto não ocorre, porque ao se falar nesta adaptação a ideia subjacente é a flexibilização desse currículo, para permitir o acesso de todos ao aprendizado de formas diferenciadas, não sendo exigido o cumprimento de um currículo fechado e a averiguação da assimilação desse conteúdo de forma padronizada pelas crianças com necessidades educacionais especiais.

O entendimento do MEC preceitua que, mais importante do que a adaptação curricular, é o processo interacional estabelecido entre professores e alunos, que possibilita aos docentes identificarem os conteúdos, métodos e práticas adequadas para promover o desenvolvimento de forma individualizada. Assim, a intervenção do adulto na figura do professor deve ocorrer para organizar intencionalmente as possibilidades de aprendizagem e ajudar a criança a construir tanto conceitos espontâneos, quanto científicos, por meio dos processos interativos (Cerisara, 1995).

No primeiro momento de contato com as turmas para realização das observações, buscou-se registrar algumas especificidades de cada uma delas, inclusive quanto à organização da sala de aula. Por coincidência, as duas turmas observadas ocupavam o mesmo espaço físico, alternando o turno. Portanto, a descrição quanto à sua organização e aspectos físicos é comum a ambas as observações.

A sala de aula, além de bem organizada, era arejada. Tinha vários cartazes nas paredes com esquemas de matemática (tabuada, por exemplo), língua portuguesa (sinais de pontuação, etc.), um cartaz com os aniversariantes de cada mês e um quadro negro ao fundo para colar eventuais avisos ou cartazes. Estava sempre limpa no início das aulas, porém após o lanche ficava um pouco suja, mas havia uma vassoura na própria sala e as crianças costumavam varrer quando deixavam cair alguma coisa. Havia, também, uma lixeira grande ao fundo da sala, onde os alunos apontavam os lápis e jogavam o lixo recolhido. Na porta da sala havia uma pequena rampa para facilitar o acesso de pessoas com cadeiras de rodas. Tinha um revisteiro com gibis, pequenos livros e revistas Recreio, uma caixa de brinquedos e dois armários, um para cada turma, em que as professoras guardavam folhas para desenhos, os cadernos e os livros recolhidos e alguns jogos, que as crianças utilizavam quando lhes era permitido.

A organização da sala e os elementos disponíveis, tanto para manutenção da limpeza, quanto para o entretenimento das crianças, podem ser considerados como um incentivo à autonomia e à responsabilidade dos alunos, por lhes possibilitar a iniciativa de manter a sala limpa e em ordem, além de favorecer o acesso a atividades lúdicas que contribuem para seu desenvolvimento interpessoal e intelectual, como a leitura e os jogos de tabuleiros.

A primeira observação foi realizada na turma da professora Carla, com 22 (vinte e dois) alunos, turma reduzida devido à presença de um aluno com deficiências múltiplas e deficiência intelectual chamado Douglas, bem como um aluno com Disfunção do Processamento Auditivo Central – DEPAC, o Cauã. Fazem parte da turma, ainda, dois alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH. Com relação à organização dos alunos na sala, a professora estabelecia um rodízio diário, sendo que as crianças tinham uma fileira fixa, mas a cada dia trocavam de lugares, seguindo a ordem estabelecida por ela. Eventualmente, ela alterava

essa ordem, por motivo de indisciplina, conversa ou a pedido de algum aluno. Os únicos que tinham lugares fixos eram Douglas e Cauã, sendo que Douglas, que é cadeirante, ficava ao lado da mesa da professora e o Cauã, na primeira carteira da segunda fileira próxima a ela, à direita. A professora geralmente ficava em sua mesa à frente e não circulava muito pela sala, o que era compensado, no entanto, pelo fato de permitir que os alunos se deslocassem até ela para tirar dúvidas e realizar correções.

A segunda etapa das observações foi realizada na turma da professora Glória, com 17 alunos, reduzida devido à presença de dois alunos com deficiência intelectual, César e Elisa. A professora organizava os alunos em pares, formando filas duplas e sem realizar o rodízio de lugares. Eventualmente, algum aluno(a) pedia para trocar de lugar e a professora deixava ou não, de acordo com o motivo e com o aluno(a). A professora também costumava ficar sentada à frente da sala, no canto esquerdo, e não se movimentava muito, exceto, por exemplo, quando tinha que pegar algum material no armário, que ficava no fundo da sala. César e Elisa sentavam-se em dupla na primeira fileira à esquerda, ficando bem à frente da mesa da professora.

Percebeu-se pela organização das salas que as professoras privilegiavam a sua proximidade dos alunos com deficiência intelectual para facilitar o acompanhamento destes durante a aula, visto que não havia disponibilidade de auxiliares pedagógicos. Embora a professora Glória organizasse a turma em pares, não havia estímulo por parte dela para que eles se auxiliassem mutuamente, havendo momentos em que se percebia uma atitude competitiva entre eles.

No início da aula, as professoras indicavam quais disciplinas seriam vistas no decorrer do dia e cobravam eventuais trabalhos ou tarefas a serem corrigidos. A professora Glória,

perguntava quem era o ajudante do dia, que iria auxiliá-la na distribuição de materiais para os colegas, seguindo uma escala previamente acordada com os alunos.

Habitualmente, ambas explicavam brevemente os assuntos, faziam registros da disciplina no quadro e passavam exercícios para os alunos. Ao terminar esse procedimento, a professora Carla pegava o caderno de Douglas para copiar o registro, explicava para ele como deveria proceder e deixava-o tentar fazer a tarefa sozinho. Nos momentos em que a professora Carla estava explicando algo para Douglas a turma costumava ficar agitada, com várias conversas paralelas e, por vezes, discussões. A professora, na maioria do tempo, era bastante paciente, não tendo por hábito elevar o tom de voz, mas reclamava com os que faziam bagunça, ameaçando atribuir algum castigo. Aqueles que se excediam individualmente na conversa ou bagunça, a professora costumava chamar fora da sala para conversar e estabelecer algum castigo, evitando fazê-lo na frente de todos. Tal atitude demonstra o respeito da professora pelos alunos e sua intenção no sentido de orientá-los e repreendê-los quando necessário, porém sem o testemunho dos demais, evitando situações humilhantes ou vexatórias. Alguns alunos, por terem a fama de bagunceiros, sempre eram chamados a atenção, mesmo quando não estavam participando ativamente das brincadeiras ou conversas. A Douglas ela dedicava muita atenção e carinho, esforçando-se para entendê-lo, auxiliá-lo e para se comunicar com ele.

Os alunos aparentavam ter uma boa convivência entre si, com algumas exceções. A relação dos colegas com Douglas era excelente, todos muito carinhosos e atenciosos com ele. O cumprimentavam, conversavam com ele, ajudavam quando necessário (empurrar a cadeira de rodas ou pegar o lanche para ele, por exemplo) e até disputavam para fazê-lo. Também demonstravam gostar de jogar e brincar com ele. A relação da turma com a professora era boa,

mas sem grandes demonstrações de afeto de nenhuma das partes, exceto entre a professora e Douglas, que demonstravam uma afetividade mútua.

Na turma da professora Glória, as crianças demonstravam muito carinho pelo César, cumprimentando-o sempre que chegava e conversando com ele eventualmente. Com relação a Elisa, mantinham um comportamento normal, não fazendo diferenciação alguma. Os alunos não costumavam manifestar afeição para com a professora, mas buscavam chamar sua atenção por meio das tarefas, competindo para ver quem fazia mais rápido e melhor.

A professora Glória perdia a paciência com facilidade e tentava controlar a disciplina da turma elevando a voz, em tom autoritário, atitude que geralmente surtia efeito, fazendo com que as crianças ficassem caladas durante a realização das tarefas. Havia uma tendência por parte da professora a ser mais rigorosa com determinados alunos, sendo que quando estes faziam alguma brincadeira ou começavam a conversar, ela os criticava, por vezes ameaçando chamar os pais ou mandar conversar com a Diretora, enquanto que com outros somente se queixava da conversa em excesso, em tom mais brando. Durante uma atividade de colagem de reportagens, por exemplo, um desses alunos mais visados passou cola demais no papel e foi pedir ajuda para a professora, que reclamou com ele e ameaçou deixá-lo sem recreio a semana toda se acontecesse de novo. Por fim, ainda o comparou ao César, dizendo que até ele conseguiria fazer uma colagem melhor.

Havia, portanto, uma grande variação nas atitudes da professora Glória, sendo que em alguns momentos era bastante carinhosa e em outros, bastante ríspida. Um exemplo desta variação ocorreu com o próprio César. Durante a realização de uma atividade avaliativa pela turma, a professora passou uma atividade diferenciada para ele e para Elisa. Depois de orientar a turma, ela voltou sua atenção para os dois e falou rispidamente com César para ele virar para

frente e prestar atenção. Ela juntava as letras para ele falar as sílabas e ele acertou quase todas. Após ajudar a turma em uma questão, ela se dirigiu a César gritando, dizendo que iria ficar brava porque ele não queria juntar as sílabas para formar as palavras. Ele, então, colocou as mãos nos ouvidos e fechou os olhos por um momento. Em seguida, ela voltou a ser carinhosa com ele, que foi formando as palavras e respondendo quantas sílabas tinham, mostrando nos dedos. Depois de formar algumas palavras, a professora pediu a turma para aplaudir César porque ele estava acertando tudo.

A professora Carla permitia que os alunos tirassem dúvidas e conferissem suas atividades individualmente com ela, o que levava às vezes à formação de uma fila atrás da sua mesa, na qual eles esperavam a vez para serem atendidos. Ela mostrava muita paciência e realmente dedicava sua atenção a cada um que vinha até sua mesa, deixando por vezes de controlar a disciplina do restante da turma. Ela também pedia que quando terminassem a tarefa, deixassem seus cadernos sobre a sua mesa, quando a correção não era feita coletivamente. Geralmente, ela utilizava o horário do recreio para fazer as correções desses cadernos. Com relação a Douglas, além da atenção especial que lhe dava após terminar a explicação para o restante da turma, ainda mostrava-se disponível nos momentos em que ele se dirigia a ela, esforçando-se para entendê-lo. Normalmente, ele se comunicava com ela por meio da escrita, ou por alguns sons compreensíveis. Ela o tratava com paciência e carinho. Ao se referir a ele em conversas com a pesquisadora, ressaltava sempre seus avanços, como vinha se desenvolvendo e pôde-se observar que se empenhava para fazer parte desse desenvolvimento.

Porém, é importante frisar que todo esse envolvimento com o aprendizado do Douglas não correspondia a uma conduta compassiva da professora, tampouco dos colegas. A ele eram atribuídas e exigidas as mesmas regras que para os demais e, por vezes, a professora reclamava

com ele quando estava atrapalhando a aula, ou quando tentava chamar sua atenção em momentos impróprios. Sempre com carinho, ela demonstrava a ele que não tinha privilégios nem preferências perante os demais.

Uma situação interessante observada pela pesquisadora quanto à atitude imparcial com relação ao Douglas, ocorreu durante a preparação para a festa junina. Pôde-se observar que ele era bem participativo e queria fazer parte de todos os eventos sociais da escola, muitas vezes em posição de destaque. A escola, por sua vez, oportunizava a sua participação e tentava atender seus pedidos quando possível. Quanto à festa junina, ele estava participando de duas coreografias, uma organizada pelas professoras dos quartos anos e uma quadrilha com alunos de todos os anos. Em certo momento, ele resolveu mudar de par na dança da quadrilha, o que foi observado da seguinte forma:

3º dia de observação: Douglas pede um papel para falar com a professora, mas esconde o que escreveu com vergonha. Ela ri e pergunta o que foi. Ele mostra o papel em que escreveu que queria trocar de par na quadrilha. A professora diz que agora está muito em cima e que não dá pra ele trocar de par porque senão a menina que ia dançar com ele vai ficar triste. Ele junta as mãos e implora, pedindo pelo amor de Deus, e a professora ri, mas diz que se ele quer, ele mesmo terá que falar com ela. Os colegas querem saber o que é e a professora diz que é um assunto particular. Um colega fala o que é e Douglas escreve no papel que ele é fofoqueiro; a professora lê, ri e passa o recado. A menina que ele quer dançar vai à frente falar com a professora sobre a tarefa e fala pra ele que não vai dançar com ele, porque no início ela queria e quase implorou pra dançar com ele e ele “mandou ela pastar”... a professora ri.

4º dia de observação: A professora informa à pesquisadora que hoje Douglas está triste e chorando por causa da quadrilha, porque ela não deixou ele trocar de par e porque a mãe dele também deu uma bronca nele por causa disso. Ele vai para a sala de recursos e ao chegar a professora Vânia pergunta se ele está gripado, por causa dos olhos vermelhos e nariz escorrendo. Ela fala pra ele dar bom dia e ele obedece. Como ele está muito triste, ela pergunta se ele está com febre e lhe dá um papel para escrever o que está sentindo. Ele diz que está com um problema e tenta explicar o que é. A colega sai para buscar sua garrafinha de água e volta dizendo que a professora Carla virá explicar o que está acontecendo com ele. A professora Carla chama a professora Vânia do lado de fora, para lhe explicar, demonstrando cuidado com os sentimentos dele. A professora Vânia volta e explica que ele não pode fazer isso, porque ele fez uma escolha e não pode mudar de última hora, e a vida é assim, demonstrando muito carinho, mas sem condescendência. Ele começa a chorar, e ela repete que ele precisa se acalmar porque se ele está triste, as meninas que ele dispensou também ficaram, que ele tinha que aprender a respeitar os sentimentos dos colegas. Mas prometeu a ele que tentaria resolver isso depois da aula. Ao voltar para a sua sala, Douglas ainda está triste e uma colega conversa com ele e faz carinho. A professora Carla conversa carinhosamente com ele e percebe que o par dele já arranjou outro par, e ele está sem ninguém. Duas colegas se oferecem para dançar com ele, então ele se anima e ainda propõe um sorteio. A professora Carla vai perguntar aos organizadores da quadrilha se pode incluir mais uma aluna sem ter ensaiado e eles dizem que pode. Douglas finalmente fica feliz e participa do ensaio animadamente.

Pode-se perceber com este trecho da observação, que não houve condescendência com Douglas em razão de sua deficiência. Escola e família (na pessoa da mãe) fizeram questão de demonstrar a existência de certas regras sociais para ele e quais os limites para a realização dos seus desejos. Por outro lado, todos demonstraram carinho e atenção para com os seus sentimentos, buscando uma solução que não prejudicasse os demais alunos e que possibilitasse a sua satisfação relativa. A professora Carla teve um papel preponderante, ao estabelecer limites e fazer com que ele refletisse sobre suas atitudes por meio de uma conduta afetuosa.

A professora Glória não corrigia individualmente as tarefas ou os registros no momento em que eram feitos, não sendo possível observar se isto era feito fora do horário da aula. Nos momentos de correção coletiva não havia muita abertura para esclarecimento de dúvidas e a professora também não demonstrava muita paciência para esperar que os alunos tentassem elaborar suas próprias respostas, sendo que quando questionava algo que não era imediatamente respondido, ela mesma elaborava a resposta, algumas vezes, criticando quem não respondeu a tempo. Da mesma forma ocorria com a leitura de alguns textos que demandavam interpretação, sendo que a maioria das vezes a própria professora o fazia. Em uma atividade avaliativa, por exemplo, ela permitiu que a turma fizesse consulta ao livro, porém ela mesma indicava em que lugar os alunos deveriam procurar as respostas. Uma aluna falou que assim ficava muito fácil e a professora justificou que era a primeira vez que eles faziam uma atividade com consulta, por isso ela estava ajudando. Porém, no momento em que um aluno foi tirar uma dúvida com ela, começou a gritar com ele que não era para responder daquele jeito e ameaçou chamar os pais dele, porque ele estava com “problema de concentração”.

Especificamente com relação aos alunos com deficiência intelectual, a professora Glória eventualmente dirigia a atenção a eles, mas podia-se perceber que eles não

acompanhavam a aula como os demais a maior parte do tempo, principalmente César, que ficava quase o tempo todo sem atividade e sem interação com os demais, que geralmente estavam copiando do quadro ou respondendo atividades. Ele não participava de nenhuma atividade coletiva, a não ser aquelas de desenhos ou colagens.

Elisa ainda conseguia copiar alguns registros e atividades do quadro, interagia com algumas colegas e conseguia acompanhar parcialmente a aula, mas mesmo assim não se observou nenhum momento em que a professora tenha se dirigido a ela para perguntar se precisava de alguma ajuda, ou para corrigir seus registros no caderno. Quando eram passadas atividades especiais para eles, geralmente não havia acompanhamento mais direto por parte da professora, que também não estipulava prazo para a conclusão da tarefa. Portanto, não foi possível observar se os poucos momentos em que ela lhes dedicava atenção mais direcionada, com a atribuição de tarefas específicas, eram suficientes para impulsionar o processo de construção de aprendizagem para ambos.

Já Douglas, da turma da professora Carla, acompanhava as atividades da turma, exceto quando a tarefa era de matemática. A professora informou à pesquisadora que ele possuía uma perda cognitiva com relação aos conteúdos lógico-matemáticos e que por isso às vezes ele avançava e às vezes retrocedia. Por este motivo, nas aulas de matemática, a professora passava para ele atividades diferenciadas, como um jogo de memória com a representação dos números e sua escrita por extenso. Os colegas disputavam entre si para jogar com ele, que demonstrava muito interesse e empolgação quando estava jogando, manifestando frustração com o erro e alegria com os acertos, sempre em clima de descontração com os colegas. Quanto aos demais conteúdos, normalmente, Douglas realizava as mesmas atividades passadas para a turma. A professora costumava explicar mais especificamente para ele os assuntos e acompanhava a

execução da tarefa, mas deixava que ele mesmo desenvolvesse o raciocínio. Alguns exemplos dessa atitude ocorreram nos seguintes trechos da observação:

2º dia de observação: A professora explica sobre o sistema circulatório e um aluno compartilha uma experiência. Douglas também participa e a professora dialoga com ele. Vários alunos vão à frente fazer perguntas e ela responde a todos. Ao registrar uma tarefa no quadro, a professora aponta o lápis do Douglas para que ele copie (observo que ele é canhoto). Como ele demora muito, quando ela termina o registro, termina de copiar para ele. Douglas começa a fazer a mesma tarefa que os colegas e chama a professora, que está ocupada no momento. Ela pede um minuto a ele e após terminar de atender os outros alunos, ela se volta para ele e esclarece sua dúvida. Ela auxilia Douglas na realização da tarefa, sendo que nas questões de escrever ela o ajuda a elaborar a resposta, nas de relacionar colunas, ele faz sozinho e ela apenas confirma se está certo.

10º dia de observação: Após o lanche a professora fala para Douglas fazer a produção de texto, que é a criação de uma fábula. Ele começa e tira dúvidas com ela, que vai orientando ele. Ele explica que tem a ver com futebol e o título é “A raposa e o galo”. Ela me fala e rimos. A professora divide a atenção entre ele e os demais alunos durante a atividade.

Os dois trechos confirmam certa autonomia do aluno com deficiência intelectual e sua capacidade criativa também, além de transparecer o envolvimento da professora Carla no

processo de aprendizagem e inclusão do aluno, estimulando a sua participação em atividades comuns a toda a turma.

A professora Glória deixava transparecer uma grande preocupação com a disciplina e com o respeito à sua autoridade, entretanto realizava esse controle por meio de elevação da voz, desqualificação dos alunos e ameaças. Havia na turma um clima de insegurança e de constante competição entre os alunos, que buscavam chamar a atenção da professora apontando os erros dos colegas. Além disso, também não demonstrava paciência para auxiliar os alunos no processo do aprendizado, interferindo às vezes para apresentar a solução, ao invés de estimular os alunos a pensarem por si próprios e descobrirem as respostas. Pôde-se perceber que com estes comportamentos da professora, estabelecia-se uma relação de poder na sala de aula e não de cooperação, por meio de uma autoridade inautêntica, como preconiza Bohoslavsky (1997). Esse modelo de ensino reforça, ainda, o comportamento dos alunos de se contentarem com a mera reprodução do que lhes é transmitido, ao invés de buscarem suas próprias reflexões.

De acordo com González Rey (2008, p. 30), a aprendizagem “tem uma dimensão subjetiva envolvida com a ação singular da pessoa que aprende, na qual participam, em forma de sentidos subjetivos, ‘recortes de vida’ que representam as formas em que essa vida se configurou na dimensão subjetiva de cada pessoa”. Sendo assim, o professor tem a função primordial de incentivar a capacidade crítica e reflexiva do aluno, e de proporcionar a sua transformação em sujeito da sua aprendizagem (González Rey, 2008), o que não foi possível constatar no que se refere às estratégias pedagógicas utilizadas pela professora Glória. Em alguns momentos, ela introduzia temas relacionados a preconceitos, visando problematizar o assunto com as crianças e demonstrava preocupação em reforçar a proposta da inclusão. Entretanto, não havia muito espaço para o debate. Os alunos, por sua vez, manifestavam-se espontaneamente de forma

esporádica, como, por exemplo, quando ela comentou sobre a manifestação de racismo contra a apresentadora da previsão do tempo do Jornal Nacional, a Maria Júlia, e uma aluna complementou dizendo: “Nunca julgue um livro pela capa”.

Embora procurasse orientar os alunos para não agirem com preconceito, a própria professora ao manifestar pena dos alunos com deficiência intelectual e compará-los com os demais alunos, deixava transparecer a construção de significados dotados de preconceitos.

Nas aulas da Sala de Recursos, as professoras (Sheila e Vânia) também demonstravam muito carinho pelos alunos com deficiência intelectual, especialmente pelo Douglas. Havia um bom relacionamento entre os colegas. Havia a atribuição de blocos de atividades iguais para os alunos, mas cada um estava em uma fase e tinha sua própria maneira de fazer as atividades. As professoras também estimulavam a autonomia e a produção pessoal de cada um e dividiam a atenção para auxiliá-los individualmente. Foi possível acompanhar um desses momentos protagonizado por Elisa:

A professora Vânia da sala de recursos perguntou a Elisa o porquê da existência das letras e ela respondeu que era para formar palavras. A professora pediu para ela ler e ela demonstrou dificuldade em identificar o som das letras, trocando o “la” pelo “ba” e pelo “ga”. Mesmo assim, ela formou a palavra laranja com as plaquinhas de letras e continuou a escrever nomes de frutas em ordem alfabética e a professora alertou que ela precisava usar as letras corretas para que todo mundo entendesse. Ao voltar do recreio, Elisa continuou a formar palavras e estava mais atenta e acertando mais, recebendo elogio da professora, incentivando-a a continuar assim. Ela trocou o P pelo B em URUBU e teve dificuldade de identificar o R. Já VIADUTO ela conseguiu acertar com

facilidade. A professora Vânia demonstrava paciência ao repetir as palavras destacando as letras, para que ela conseguisse escrever pelo som da letra.

Havia, também, algumas brincadeiras em grupo e em determinado momento pôde-se observar a seguinte situação com a participação do Douglas:

1º dia de observação: Ao final do tempo de aula, a professora Sheila, da sala de recursos, propõe brincarem de forca e Douglas vibra. Os colegas dizem que ele gosta porque ele sempre ganha. Ele acerta algumas letras, erra outras, participa bastante, mas quem ganha é a professora.

Mais uma vez ficou clara a inclusão do aluno e a sua participação efetiva nas atividades, independente de suas dificuldades. Demonstrou-se, também, que não havia concessões por parte dos colegas, nem da professora, sendo que todos jogavam de forma autêntica, sem facilitar para ele ganhar.

Todos na escola conheciam o Douglas e também demonstravam carinho por ele. Não foi observada em nenhum momento a manifestação de pena, preconceito ou de atribuição de inferioridade, sendo ele tratado igualmente aos demais. Ele não costumava sair da sala no horário do recreio por opção, pois preferia ficar assistindo filmes no celular da professora Carla, que também ficava na sala de aula durante o recreio, corrigindo as tarefas e cadernos. Todos os dias um monitor passava perguntando se ele queria ir para o pátio e ele recusava. Quando os colegas também estavam em sala, interagiam com ele, chamando-lhe para jogar e brincar.

Quanto aos momentos informais dos alunos da professora Glória, todos saíam para brincar no horário do recreio, sendo que Elisa se incorporava aos demais nas brincadeiras de correr pela escola e César geralmente ia para o parquinho das crianças menores, acompanhado por alguma coleguinha. Um aspecto relevante observado é que não há manifestação de condescendência com nenhum dos dois, havendo um tratamento igualitário entre as crianças. Pôde-se constatar tal fato claramente no episódio em que César foi até a lixeira na hora do lanche e mandou um colega sair da frente. Outra colega que estava perto falou com carinho para ele que não era assim que se falava, ele teria que falar “com licença” antes. Ele se dirigiu ao colega novamente pedindo licença. Isso demonstra que os colegas não são condescendentes quando o comportamento dele não é adequado e o ajudam a melhorar suas atitudes.

Não foi presenciada, em outros ambientes da escola e durante o período de observação, nenhuma manifestação de preconceito com relação aos alunos com deficiência intelectual.

É importante ressaltar que foi constatado que os significados construídos pelos educadores influenciam sobremaneira as práticas pedagógicas, principalmente em salas de aula inclusivas (Glat & Pletsh, 2012). De acordo com Rego (1995, p. 79), as posições defendidas por professores expressam “ainda que de forma implícita, uma visão de homem e de mundo, e revelam, mais particularmente, determinadas concepções sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano e do papel da educação”. Especificamente com relação às duas professoras participantes da observação, foi possível constatar que os significados manifestados no momento das entrevistas foram coerentes com as atitudes observadas na prática, como será demonstrado a seguir.

Quanto à motivação para lecionar e a formação específica em educação inclusiva, a professora Carla manifestou um interesse intrínseco e admiração pela profissão, expressando sua

satisfação em auxiliar o aprendizado de outras pessoas, além de considerar que a sensibilidade do professor para lidar com as necessidades especiais dos alunos é mais importante que uma formação específica no tema. Isto pôde ser constatado na prática, por meio da observação, diante da disponibilidade da professora para ensinar, tirar dúvidas e corrigir tarefas individualmente, não apenas dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas de todos os alunos. A professora Glória, por sua vez, enfatizou bastante na entrevista que valorizava a busca pelo conhecimento e por informações, o que permitiu identificar nos processos comunicativos e metacomunicativos presentes na interação em sala de aula a importância atribuída à transmissão do conteúdo para a turma em detrimento do compartilhamento de momentos relacionais que possibilitassem uma ação conjunta e interpsicológica entre a professora e os alunos (Tunes, Tacca & Bartholo, 2005).

Ademais, os significados manifestados pela professora Carla na entrevista em torno da valorização do diálogo e da adequação das estratégias pedagógicas para inclusão de seus alunos com necessidades educacionais especiais foram observados também em suas interações com os alunos, favorecendo a construção de um contexto de convivência pautado no respeito e na confiança. Embora, por vezes, a turma ficasse agitada, pôde-se perceber que a professora priorizava a construção do aprendizado dos alunos ao invés do controle da disciplina.

Já na turma da professora Glória, a disciplina era controlada constantemente com a elevação do tom de voz e com reclamações com alguns alunos em meio a todos, comportamento observado inclusive com César, caracterizando o vínculo estabelecido entre professora e alunos como de dominação e submissão (Bohoslavsky, 1997), desfavorecendo o estabelecimento de laços afetivos mais consistentes entre eles.

Assim como na entrevista, a professora Glória manifestou em sala de aula significados ambíguos acerca dos alunos com deficiência intelectual, pois às vezes ressaltava os seus avanços e os parabenizava coletivamente, mas não favorecia o acompanhamento da aula por eles, nem dedicava muito tempo para um ensino direcionado a eles. Ademais, em alguns momentos de interação com a pesquisadora, novamente manifestou sentimentos de pesar devido às limitações atribuídas aos alunos com deficiência intelectual. Esses comportamentos impactam negativamente no processo de inclusão dos dois alunos, visto que com a reprodução de estereótipos (seja de deficitários, dependentes ou coitadinhos), há uma repercussão nas oportunidades pedagógicas que lhes serão oferecidas, o que reforça ainda vez mais a condição de incapacidade imputada (Glat & Pletsh, 2012). Em alguns momentos foi observada a manifestação de “profecias auto-realizadoras” (Tacca, 1999) pela professora Glória, pois às vezes chamava alguns alunos de preguiçosos, bagunceiros e dizia que estavam com problemas de concentração.

Faz-se necessário ressaltar que com relação às concepções e crenças sobre as deficiências, a professora Carla demonstrou autenticidade em suas atitudes que, além de serem condizentes com o seu discurso no momento das entrevistas, revelaram significados como: empatia com alunos com necessidades educacionais especiais; relação afetuosa com o aluno com deficiência intelectual; consciência da importância de sua conduta para o aprendizado do aluno com deficiência intelectual; reconhecimento da necessidade de tratamento igualitário entre os alunos, independentemente das necessidades educacionais especiais; favorecimento do diálogo como forma de resolução de impasses, dentre outros. Os laços afetivos estabelecidos com o aluno com deficiência intelectual eram visíveis, havendo uma relação de admiração e

cumplicidade mútua e os processos comunicativos entre eles promoviam a valorização da criança e da sua produção escolar (Tacca & Branco, 2008).

A interação entre a professora Carla e os demais alunos com necessidades educacionais especiais, embora menos afetuosa e direcionada do que a estabelecida com Douglas, também demonstrava atenção e interesse da professora com relação ao aprendizado das crianças, o que confirma os significados manifestados na entrevista favoráveis à heterogeneidade da turma, visto que buscava atender a todos de forma igualitária e não imputava a eles qualquer demérito devido ao diagnóstico.

De acordo com os relatos da professora Carla, das professoras da Sala de Recursos, e de outros professores entrevistados, bem como a partir das observações realizadas, constatou-se que Douglas apresentava comportamento social compatível com o das outras crianças e manifestava interesse em participar das atividades propostas, sendo possível dizer que está efetivamente se desenvolvendo em vários aspectos. Infere-se, então, que a conduta da professora Carla, permeada por todos os significados mencionados, favoreceu e possibilitou a efetiva inclusão de Douglas em todos os aspectos educacionais e sociais, no âmbito da instituição escolar. Embora não se trate de um processo estanque, que se iniciou neste ano e se encerrará ao final dele, a partir da observação realizada foi possível constatar como esse processo estava ocorrendo naquele momento e como o comportamento da professora, à época em que a pesquisa foi realizada, favorecia a inclusão do aluno no ambiente da sala de aula.

Com relação à professora Glória, foi possível observar que se empenhava na escolha das estratégias pedagógicas, buscava problematizar temas relacionados ao preconceito em destaque nos noticiários e utilizava recursos pedagógicos diversificados, como colagens, pinturas e leituras de livros literários. Contudo, seu comportamento em geral provocava um

distanciamento, não intencional, dos alunos. Havia claramente o estabelecimento de um vínculo de dependência e “o adestramento sutil e não consciente de quem aprende”, como indicado por Bohoslavsky (1997, p. 359). Ou seja, a professora considerava que suas intenções eram boas e suas atitudes necessárias para a manutenção da ordem e da disciplina em sala de aula, além do que sempre procurava apresentar insumos para o desenvolvimento da reflexão crítica em seus alunos, porém isto não ocorria, porque a sua preocupação estava em que eles aprendessem a dar as respostas certas e não a formular perguntas (Bohoslavsky, 1997; Tacca, 2008).

Dessa forma, os principais significados manifestados pela professora Glória e constatados durante o período da observação foram: preocupação em desconstruir preconceitos, especialmente os raciais, talvez buscando aplicar os conhecimentos provenientes do curso de capacitação em educação étnico-racial; intolerância ao erro; concepções prévias em relação a alguns alunos, positivas ou negativas, o que orientava seu comportamento nas ações concretas, como um campo afetivo hipergeneralizado; desinteresse pelo processo de construção da aprendizagem dos alunos, gerando desmotivação para a reflexão e pensamento autônomo; manifestação de pena com relação aos alunos com deficiência intelectual; supervalorização do planejamento pedagógico, sob a perspectiva de que o conhecimento é algo estanque a ser transmitido aos alunos, que devem cumprir todas as atividades exatamente como pedido; comparação entre os alunos, incentivando a competição entre eles, dentre outros.

Tendo em vista que não foi observado o estabelecimento de vínculos afetivos entre a professora Glória e seus dois alunos com deficiência intelectual, bem como devido ao alheamento destes durante a maior parte das atividades realizadas em sala de aula, constatou-se que houve uma parcial inclusão destes alunos no contexto de sala de aula, pois se encontravam

incluídos sob o aspecto da interação social, porém a sua inclusão na perspectiva educacional voltada para o seu desenvolvimento intelectual não foi observada de forma consistente.

Tacca (2000), conforme também defendido por Vigotski, ressalta a importância das interações para o processo de construção do conhecimento e para a apropriação pelo aluno da cultura acumulada. No mesmo sentido, pode-se considerar que as interações estabelecidas entre professor e alunos, e por estes entre si, interferem, de diferentes formas, no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e em seu desenvolvimento cognitivo. De acordo com Rego (1995):

Portanto, na perspectiva de Vigotski, construir conhecimentos implica uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. O paradigma esboçado sugere, assim, um redimensionamento do valor das interações sociais (entre os alunos e o professor e entre as crianças) no contexto escolar. (...) Cabe, portanto, ao professor, não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula (p. 88).

Tendo em vista o conceito de estratégia pedagógica enunciado por Tacca (2008), que vai além dos métodos e técnicas utilizados para possibilitar a transmissão de conhecimento, pôde-se perceber uma grande diferença entre as estratégias adotadas pelas duas professoras. Carla atribuía atividades, incentivava o raciocínio e motivava a participação do aluno, com o foco no próprio sujeito que aprende, demonstrando preocupação com o acompanhamento da turma pelo aluno, interesse por suas manifestações de opiniões, atenção para seus avanços e retrocessos, auxiliando quando necessário e dando autonomia quando pertinente. Glória, por sua

vez, também passava atividades, mas em suas interações com os alunos com necessidades educacionais especiais demonstrava mais interesse na execução da tarefa e com relação ao conteúdo a ser transmitido, do que com o processo de construção do conhecimento. Não foi observada a mobilização dos campos afetivos dos sujeitos envolvidos nesse processo relacional (Tacca, 2008), prejudicando o envolvimento dos alunos com as atividades atribuídas.

Deve-se registrar que a presente pesquisa não objetivou estabelecer uma análise comparativa entre as duas professoras. Porém, os processos de significação identificados na dinâmica da sala de aula revelaram, em alguns aspectos, posicionamentos claramente contrapostos.

Concluiu-se, portanto, que os instrumentos e materiais utilizados pelas professoras observadas eram similares, mas a principal distinção entre as duas residia “nos pressupostos, crenças e valores sobre como deveriam proceder com os alunos, para encaminhá-los rumo aos objetivos desejados” (Tacca & Branco, 2008, p. 46), resultando em uma grande diferença nas interações estabelecidas entre professoras e alunos e refletindo, de forma mais positiva ou negativa, no processo de inclusão das crianças com deficiência intelectual sob a regência de cada uma delas.

Considerações Finais

As políticas inclusivas são, atualmente, para aqueles que não se enquadram em padrões sociais hegemônicos, um meio para terem resguardados alguns de seus direitos. Como abordado por Skliar (2003), a inclusão não vem a ser o oposto positivo da exclusão, posto que não altera o *status quo*, porém, ante a impossibilidade de se extinguir completa e extensivamente todo tipo de exclusão, ainda se mostra como a via mais acessível para corrigir injustiças sociais historicamente estabelecidas.

Com relação à inclusão escolar essa preocupação é ainda maior por tratar de um público que, além de não ter ainda consciência e força para lutar pelos próprios direitos, encontra-se, também, vulnerável à manipulação ideológica e à adequação aos padrões culturais exigidos socialmente. Portanto, há que se atentar para a necessidade de se construir uma educação inclusiva que tenha por fundamento o respeito à singularidade humana e que seja pautada no princípio de que o desenvolvimento psicológico humano é único para cada indivíduo, não devendo, portanto, ser medido quantitativamente a partir de parâmetros padronizados e tampouco estimulado de forma homogênea para todos.

Ao se falar de educação inclusiva deve-se ter em mente a ideia de que esta proposta vai além da inserção escolar das pessoas com deficiências. A inclusão escolar deve ter por pressuposto central a adaptação da escola regular para atender os alunos em toda sua diversidade, sem que estes tenham que a ela se adaptar (Glat, 2011).

Em se tratando de aspectos práticos de implementação da inclusão escolar, fatores como “metodologias de ensino inadequadas, professores mal preparados, currículos fechados” (Glat, 2011), são alguns pontos que ainda dificultam, de modo geral, a inserção das crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns e podem promover o fracasso escolar,

não devido à incapacidade dos alunos, mas pela inadequação das formas pelas quais estão sendo ensinados (Glat, 2011). Assim, a consolidação de uma escola inclusiva envolve um processo político pedagógico complexo, no qual devem estar engajados gestores, professores, alunos e familiares, além de serem disponibilizados pelo Estado, no que se refere ao sistema público de ensino, os recursos financeiros, materiais e pessoais necessários para essa construção.

A presente pesquisa desenvolveu-se em uma escola de Ensino Fundamental I da rede pública do Distrito Federal considerada, extraoficialmente, como modelo de escola inclusiva. Foi possível constatar por meio das entrevistas individuais semiestruturadas e das observações diretas realizadas que a escola, por meio de sua direção e equipe pedagógica, efetivamente envida esforços para proporcionar uma inclusão escolar plena aos seus alunos com necessidades educacionais especiais. Neste sentido, foram constatados os seguintes aspectos favoráveis à inclusão: ambiente acolhedor das diferenças e convivência respeitosa entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos; previsão de ações inclusivas no PPP da escola; adaptação do espaço físico para permitir a acessibilidade, embora ainda precária; promoção de cursos e eventos relacionados à inclusão e incentivo para os professores buscarem capacitações complementares; atendimento especializado e direcionamento pedagógico coordenado pelas professoras da sala de recursos, dentre outros aspectos.

Contudo, a conjunção dos fatores citados não garante, por si só, a inclusão escolar de todos os alunos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente aqueles com deficiência intelectual. Isto porque cada criança é um sujeito particular e demanda uma atenção especial do professor para saber identificar quais estratégias pedagógicas são mais apropriadas para ela e como deverão ser utilizadas na prática cotidiana em sala de aula.

Surge, então, como fator preponderante para o sucesso das práticas escolares inclusivas as interações estabelecidas entre os professores e os alunos, pois como assevera Vigotski (1997; 1998) estas são fundamentais para processo educacional dos alunos com deficiência intelectual, em face das dificuldades que eles possuem de acionar seus próprios recursos cognitivos. Por meio da interação dialógica, o professor poderá ter acesso a indícios a respeito da zona de desenvolvimento proximal ou iminente dos alunos (Vigotski, 1998), o que viabiliza a sua atuação direcionada a superar as limitações estabelecidas socioculturalmente pela deficiência.

Estas interações, por sua vez, somente alcançarão o objetivo pretendido, de favorecer a inclusão pedagógica e o desenvolvimento psicológico do aluno com deficiência intelectual, a depender, de diversas formas, dos significados construídos pelos professores em torno do tema “inclusão escolar”, englobando suas concepções sobre preconceito, deficiências, limitações, desenvolvimento cognitivo, etc. Isto porque, foi possível constatar na presente pesquisa que, independentemente da formação específica do professor para atuar na inclusão escolar, esses significados, muitas vezes, ao se integrarem ao sistema de valores pessoais, passam a fazer parte do campo afetivo semiótico hipergeneralizado – Nível 4 (Madureira, 2007; Valsiner 2012) e podem, portanto, direcionar a adoção de condutas positivas ou negativas com relação aos alunos com deficiências, e refletir em suas práticas pedagógicas.

Diante das cinco categorias analíticas temáticas construídas, foram identificados os seguintes processos de significação nos discursos dos professores entrevistados:

1. **Formação e trajetória profissional:** A sensibilidade e flexibilidade dos professores ao interagirem com os alunos com necessidades educacionais especiais e o interesse

em buscar e compartilhar informações para subsidiar suas práticas pedagógicas são fatores mais favoráveis à inclusão do que a mera participação em cursos de capacitação.

2. **Concepções e crenças sobre deficiências:** O termo necessidades educacionais especiais não é utilizado pelos professores, que se baseiam nos diagnósticos das deficiências para planejarem as estratégias pedagógicas a serem utilizadas com os alunos. Alguns professores manifestam significados favoráveis à medicalização desses alunos, como forma de facilitar suas atuações em sala de aula. A maioria dos professores considera que o aluno com deficiência intelectual tem a capacidade de se desenvolver, porém alguns demonstram acreditar que em certos casos esse desenvolvimento não ocorre e chegam a sugerir que a modalidade da integração seria mais apropriada para esses alunos do que a modalidade da inclusão escolar.

3. **Preconceito e discriminação contra os alunos com necessidades educacionais especiais:** Em termos gerais, os professores consideram que não há manifestação de preconceito com relação às crianças com deficiências na escola e a maioria não demonstrou preconceito em seus discursos. Entretanto, nas entrelinhas de alguns diálogos foram expressos significados de supervalorização do padrão de normalidade, como parâmetro de comparação, bem como manifestações de pena com relação a essas crianças.

4. **Inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual:** A heterogeneidade das turmas regulares foi reconhecida como positiva pela maioria dos professores. A dedicação da equipe gestora para oferecer o melhor suporte possível para a concretização da inclusão foi elogiada pelos participantes da pesquisa, assim como a necessidade de apoio, pedagógico ou não, em sala de aula para favorecer o aprendizado de todos os alunos. Há, ainda, a compreensão sobre

a importância da parceria com a família para que haja a plena inclusão dos alunos com deficiência intelectual e com outras necessidades educacionais especiais.

5. **Estratégias pedagógicas voltadas para a inclusão escolar:** A criatividade e a flexibilidade foram características que se sobressaíram dentre as estratégias pedagógicas relatadas pelos professores para favorecer a inclusão. Com relação às crianças com deficiência intelectual que apresentam dificuldades em relação ao pensamento abstrato, a maioria indicou a utilização de materiais concretos, sendo que alguns consideraram mais apropriado o uso de atividades lúdicas que estimulassem a imaginação, como o uso de jogos.

Pôde-se concluir, portanto, que a maioria dos professores entrevistados expressa concepções e significados favoráveis à inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual e que a escola também age positivamente nesse sentido.

Um aspecto importante para análise é a abordagem de alguns temas ou conteúdos pelos cursos de formação e capacitação de professores. Isto porque, muitos cursos vêm sendo ofertados, especialmente pela EAPE, mas pôde-se constatar na presente pesquisa, diante dos discursos dos professores no momento da entrevista, que não há uma apropriação de conceitos ligados à inclusão escolar, como: diversidade, alteridade, heterogeneidade, deficiências, necessidades educacionais especiais, dentre outros. Tampouco foi observado o aprofundamento do conhecimento dos educadores a respeito das teorias do desenvolvimento humano. Abordar esses aspectos de forma mais crítica e fundamentada em cursos de formação ou de capacitação disponibilizaria aos professores mais subsídios para se posicionarem e justificarem as suas estratégias pedagógicas. Uma abordagem voltada para a desconstrução de preconceitos poderia, ainda, sensibilizar os professores que não estão completamente convictos a respeito da inclusão

escolar, podendo vir a alcançar, de forma mais profunda, o seu sistema de valores pessoais – que integra o campo afetivo semiótico hipergeneralizado (Madureira, 2007; Valsiner, 2012), com um possível reflexo em suas atitudes em sala de aula.

Há que se ressaltar que os cursos não devem ter o propósito de indicar métodos ou práticas específicas para a aplicação direta e linear em sala de aula, mas de fornecer insumos para o posicionamento crítico e criativo dos professores diante de situações concretas, na direção de fomentar práticas profissionais reflexivas.

Ademais, face às constatações acerca da importância das interações para o desenvolvimento psicológico da criança, deve-se reforçar para a comunidade escolar como um todo e, mais especificamente, para o grupo de educadores, a importância da heterogeneidade das turmas. Como assevera Rego (1995):

(...) a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem no cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (p. 88).

Com relação às observações das interações em sala de aula, ficou constatado que os significados expressos pelas professoras nas entrevistas orientaram, de diversas formas, suas

estratégias pedagógicas, interferindo nos processos de inclusão dos alunos com deficiência intelectual. Este resultado está em concordância com o que foi constatado por Rego (1995, p. 89), segundo a qual “(...) a compreensão dos pressupostos dos educadores é importante já que eles influenciam o seu modo de ensinar, relacionar-se com as crianças, entender as razões do sucesso ou do fracasso na escola”.

Porém, sabe-se, também, que não se muda a forma de pensar e de sentir das pessoas como em um passe de mágica. Por este motivo, a intenção que subjaz à pesquisa realizada é a de fornecer insumos para que possa haver uma mudança no nível macro social ou da cultura coletiva, para que novos significados sejam construídos sobre as crianças com necessidades educacionais especiais, em particular aquelas diagnosticadas com deficiência intelectual, no sentido de reconhecer sua capacidade de desenvolvimento e incentivar a sua escolarização. Ademais, que possa haver a valorização e o empoderamento dos educadores e que as interações estabelecidas em sala de aula sejam perpassadas por um novo olhar que as considere como uma importante porta para a inclusão.

É fato que a inclusão escolar não se encontra amplamente implementada. Ainda são divulgadas na mídia informações a respeito de escolas que se negam a matricular alunos com necessidades educacionais especiais em franca desobediência à legislação vigente. É notório e comprovado por diversas pesquisas, como já mencionado, que grande parte das escolas não está preparada para recepcionar essas crianças, com as suas peculiaridades e exigências. Quanto a estes aspectos, faz-se necessário conscientizar e orientar a população, notadamente os pais de crianças com deficiências, para fiscalizar e exigir o cumprimento da legislação referente à inclusão escolar.

Embora se considere que os resultados obtidos na presente pesquisa tenham fornecido novos insumos para a análise dos impactos dos significados construídos e manifestados por professores no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual, é importante que outros estudos sejam realizados, em outros contextos e outras dimensões, tendo em vista se tratar de tema complexo e perpassado por singularidades próprias das interações humanas. Cada nova reflexão, novo olhar, nova descoberta, possibilita, de diferentes formas, a construção de novos significados sobre a singularidade humana e as redes relacionais estabelecidas entre os indivíduos, o que é essencial para a ressignificação do espaço escolar e das políticas de inclusão asseguradas pela legislação vigente em nosso país.

Referências

- Alves, R. (2013). *Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Edições Loyola.
- Anache, A. A. (2011). Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: Desafios para o professor. Em A.M. Martinez & M. C. V. R. Tacca (Orgs). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. (pp. 109-138). Campinas: Alínea.
- André, M. (2001). *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade*. Cadernos de Pesquisa, nº 113, pp. 51-64.
- Arendt, H. (2005). A crise na educação. Em H. Arendt, *Entre o passado e o futuro* (pp. 221-247).
- Balduino, M. M. M. (2006). *Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: com a palavra os professores* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília - DF.
- Bartholo, R. S. (2001). Solidão e Liberdade: notas sobre a contemporaneidade de Wilhelm von Humbolt. Em BURSZTYN, M. (Org.) *Ciência, ética e sustentabilidade* (pp.43-59). Cortez: São Paulo.
- Bartholo, R. S. (2007). Alteridade e preconceito. Em E. Tunes & R. Bartholo (Orgs.), *Nos limites da ação: Preconceito, inclusão e deficiência* (p. 41-49). São Carlos: EdUFSCAR.
- Bohoslavsky, R. H. (1997). A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização. Em M. H. S. Patto (Org.) *Introdução à psicologia escolar* (pp. 357-381). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brandão, C. R. (2002). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.

- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm
- Brasil (1990). *Lei nº 8.069/1990*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394/1996*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil (2001). *Lei nº 10.172/2001*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm
- Brasil (2004). *Decreto nº 5.296/2004*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm.
- Brasil (2014). *Lei nº 13.005/2014*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Brasil (2015). *Lei nº 13.146/2015*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Cavalcante, A. V. (2004). *O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília - DF.
- Ceccim, R. B. (1997). Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. Em Skliar, C. (Org.) *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (pp. 22-50). Porto Alegre: Mediação.

- Cerisara, A. B. (1995). A Educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. Em M. K. Oliveira (Org.). *Cadernos CEDES 35: Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural* (pp. 65-78). São Paulo: Papirus.
- Cole, M. & Scribner, S. (1998). Introdução. Em L. S. Vigotski *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (1-19). São Paulo: Martins Fontes.
- Deci, E. L. & Flaste, R. (1998). *Porque fazemos o que fazemos?* São Paulo: Negócio Editora.
- Escórcio, D. C. M. (2008). *A interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola inclusiva: um estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Piauí, Terezina, PI.
- Freire, J. (2000). A ética democrática e seus inimigos: O lado privado da violência pública. Em A. Roitman (Org.), *O desafio ético* (pp. 77-89). Rio de Janeiro: Garamond.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas* (pp. 3-39). Rio de Janeiro: LTC.
- Geiger, P. (2012). *Caldas Aulete Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon.
- Glat, R. (2011). Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. Em M.D. Longhini (Org.), *O uno e o diverso na Educação* (pp. 75-92). Uberlândia: EDUFU.
- Glat, R. & Pletsch, M. D. (2012). *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e Desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- González Rey, F. L. (2008). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. Em M. C. V. R. Taca (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 29-44). Campinas: Alínea.
- González Rey, F. (2009). Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. Em Martínez, A.M. & Tacca, M. C. V. R. *A complexidade da aprendizagem* (pp. 119-147). Campinas: Alinea Editora.
- Gould, S. J. (1991). *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gusmão, N. M. M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. Em N. M. M. Gusmão (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados* (pp. 83-105). São Paulo: Biruta.
- Herrera, F. J. R. (2014). *Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da psicologia semiótica-cultural: um estudo meninos brasileiros e colombianos em contexto lúdico sugestivo de violência*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Illich, I. (1990). Na ilha do alfabeto. Em I. Illich e outros, *Educação e liberdade* (pp. 11-35). São Paulo: Imaginário.
- Januzzi, G. S. M. (1992). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Januzzi, G. S. M. (2006). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Jodelet, D. (2014). Os processos psicossociais da exclusão. Em B. Sawaia (org), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 55-67). Petrópolis: Vozes.
- Kaufmann, J. C. (2013). *A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes.

- Lopes, N. A. (2005). *Deficiência e inclusão escolar: um estudo sobre representações sociais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília - DF.
- Madureira, A. F. A. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: A construção de uma cultura democrática*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SPB*, 9 (1), 63-75.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. M. C. U. A. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em A. M. Branco & M. C. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Porto Alegre: Mediação.
- Mantoan, M. T. E. (2002). *Caminhos Pedagógicos da Inclusão*. Educação on line. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=arti
- Marchesi, A. (2004a). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. Em C. Coll; A. Marchesi & J. Palacios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais – volume 3* (pp. 15-30). Porto Alegre: ArtMed.
- Marchesi, A. (2004b). A prática das escolas inclusivas. Em C. Coll; A. Marchesi & J. Palacios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais – volume 3* (pp. 31-48). Porto Alegre: ArtMed.
- Marin, P (1984). Introdução. Em P. Marin, V. Stanley & K. Marin (Orgs.), *Os limites da educação escolar* (pp. 11-32). Rio de Janeiro: Francisco Alves.

- Marques, S. M. (2007). *Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais Freirianos: rupturas e mutações culturais nas escolas brasileiras*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.
- Martinez, A. M. (2003). *El profesor como sujeto: elemento esencial de la formacion de profesores para la educacion inclusiva*. Movimento, 7, 137-149. Universidade Federal Fluminense: Faculdade de Educação.
- Martinez, A. M. (2007). Inclusão escolar: Desafios para o psicólogo. Em A. M. Martinez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 95- 114). Campinas: Alínea.
- Martinez, A. M. (2008). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem. Em Tacca, M. C. V. R. (org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 69-94). Campinas: Alínea Editora.
- Ministério da Educação (2001). *Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Ministério da Educação (2004). *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica*. V. 1, Brasília: SEESP.
- Ministério da Educação (2007). *Atendimento educacional especializado: Formação continuada a distância de professores para atendimento educacional especializado para deficiência mental*. Brasília: SEESP.

- Ministério da Educação (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Myers, David. G. (1995). *Prejuicio: desagrado por los demás*. México: McGraw-Hill.
- Neres, C. C. (2010). *As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Oliveira, M. K. (1995). O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre educação. Em M. K. Oliveira (Org.). *Cadernos CEDES 35: Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural* (pp. 9-14). São Paulo: Papirus.
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- ONU (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Patto, M. H. S. (1997). A observação antropológica da interação professor-aluno: resumo de uma proposta. Em M. H. S. Patto (Org.) *Introdução à psicologia escolar* (pp. 427-436). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2000). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2005). *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortês.

- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise das traduções de Lev Semionovith Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília. Brasília – DF.
- Raad, I. L. F. e Ximenes, P. (2011). A deficiência como mercadoria. Em *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers.
- Raad, I. L. F. e Tunes, E. (2011). Deficiência como Iatrogênese. Em A. M. Martinez & M. C. V. R. Tacca (Orgs). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. (pp. 15-45). Campinas: Alínea.
- Ramos de Oliveira, Z. M. (1995). Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio histórica. Em M. K. Oliveira (org.) *Cadernos CEDES 35: Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural* (pp. 51-63). São Paulo: Papirus.
- Ranciere, J. (2002). *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autentica.
- Rego, T. C. R. (1995). A origem da singularidade humana na visão dos educadores. Em M. K. Oliveira (Org.). *Cadernos CEDES 35: Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico Cultural* (pp. 79 – 93). Campinas: Papirus.
- Secretaria de Educação do DF (2014). Projeto Político Pedagógico.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Skliar, C. (2006). A inclusão que é ‘nossa’ e a diferença que é do ‘outro’. Em D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

- Smolka, A. L. B. (1995). Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. Em M. K. Oliveira (Org.). *Cadernos CEDES 35: Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural* (pp. 41-49). São Paulo: Papirus.
- Tacca, M. C. V. R. (1999). Professores, suas crenças e a possibilidade de sucesso de seus alunos. *Linhas Críticas*, v. 5, n. 9, 85-102.
- Tacca, M. C. V. R. (2000). *Ensinar e aprender: Análise dos processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Tacca, M. C. V. R. (2008). Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. Em M. C. V. R. Taca (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 45-68). Campinas: Alínea.
- Tacca, M. C. V. R. & Branco, A. U. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, 13 (1), 39-48.
- Teles, S. M. (2010). *O professor no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual: Um estudo sobre os significados construídos no fazer pedagógico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Tunes, E. (1995). Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. Em M. K. Oliveira (Org.). *Cadernos CEDES 35: Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural* (pp. 29-39). São Paulo: Papirus.
- Tunes, E. (2003). Por que falamos de inclusão? *Linhas críticas*, Brasília, v. 9, nº 16, pp. 5-12.
- Tunes, E. & Bartholo, R. (2008). O trabalho pedagógico na escola inclusiva. Em M. C. V. R. Taca (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 130-148). Campinas: Alínea.

- Tunes, E. & Bartholo, R. S. J. (2009). Dois sentidos do aprender. Em Martínez, A.M. & Tacca, M. C. V. R. *A complexidade da aprendizagem* (pp. 11-29). Campinas: Alinea Editora.
- Tunes, E. & Pedroza, L. P. (2011). O silêncio ou a profanação do outro. Em *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers.
- Tunes, E., Tacca, M. C. V. R. & Bartholo, R. S. J. (2005). O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, 356 (126), 689-698.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Veltrone, A. A. & Mendes, E. G. (2011). Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. *Paideia*, Vol. 21, nº 50, 413-421. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n50/14.pdf>.
- Vigotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas V: Fundamentos da defectologia*. Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

ANEXO 1

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os significados implícitos nas interações professor-aluno e a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual.

Pesquisador: MARIA APARECIDA DE CARVALHO CORREIA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43732715.6.0000.0023

Instituição Proponente: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.069.698

Data da Relatoria: 08/05/2015

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora "Trata-se de projeto de pesquisa cujo objeto foi delimitado a partir do interesse em investigar como os significados construídos pelos professores em sua trajetória pessoal e profissional refletem em suas atitudes e práticas pedagógicas, por meio das interações em sala de aula, face à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Para tanto, será realizada pesquisa de campo em uma escola pública de Ensino Fundamental I no Distrito Federal na qual existam turmas inclusivas com alunos com deficiência intelectual".

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com as informações do projeto, "Analisar como os significados construídos pelos professores e manifestados nas interações em sala de aula refletem na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora: "a pesquisa possui baixo risco. Tais riscos são inerentes aos procedimentos de entrevista e observação. Medidas preventivas durante os procedimentos serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Mesmo assim, caso os procedimentos possam gerar algum tipo de constrangimento aos/às participantes, os/as mesmos/as não precisam realizá-los".

Endereço: SEPN 70/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3966-1200

Fax: (61)3966-1511

E-mail: comite.bioetica@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 1.069.698

Quanto aos benefícios, esclarece que: "[...] os/as participantes colaborarão no desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre os significados que permeiam as interações professor-aluno, visando incentivar a construção de um novo olhar sobre o respeito às diferenças e à heterogeneidade no espaço escolar, bem como sobre a importância do posicionamento do professor nas interações em sala de aula, para a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa é relevante e será de grande importância, pois permitirá ampliar o conhecimento pedagógico dos processos de ensino e aprendizagem na esfera da inclusão dos alunos com deficiência intelectual. O cronograma está adequado à submissão do CEP, bem como, o currículo da pesquisadora responsável. A pesquisa é de baixo e de responsabilidade da equipe de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto contém as devidas assinaturas, apresentou o Termo de Anuência da escola participante. A planilha Orçamentária e o Cronograma de Atividades foram devidamente apresentados. O novo Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE apresenta o contato da pesquisadora responsável do falha no momento da abertura, impossibilitando fazer análise, das questões levantadas.

Recomendações:

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o protocolo avaliado e aprovado, bem como, atenção às diretrizes éticas nacionais quanto aos incisos XI.1 e XI.2 da Resolução nº 466/12 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto:

XI.1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais.

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

- c) desenvolver o projeto conforme delineado;
- d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos

Endereço: SEPN 70/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 70.790-075
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3966-1200 **Fax:** (61)3966-1511 **E-mail:** comite.bioetica@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 1.069.698

pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e

h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Observação: Ao final da pesquisa enviar Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de evento. O modelo do relatório encontra-se disponível na página do UnICEUB

http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030_pesquisacomitebio.aspx, em Relatório de Finalização e Acompanhamento de Pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A nova versão do projeto apresentou adequadamente as solicitações do CEP, estando a pesquisa em condições de ser iniciada.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo previamente avaliado por este CEP, com parecer N° 1.067.242/2015, tendo sido homologado na 7ª Reunião Ordinária do CEP-UnICEUB, em 08 de maio de 2015.

BRASILIA, 19 de Maio de 2015

Assinado por:
Marília de Queiroz Dias Jacome
(Coordenador)

Endereço: SEPN 70/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar			
Bairro: Setor Universitário		CEP: 70.790-075	
UF: DF	Município: BRASILIA		
Telefone: (61)3966-1200	Fax: (61)3966-1511	E-mail: comite.bioetica@uniceub.br	

ANEXO 2

Termo de Aceite Institucional – Modelo disponibilizado pelo CEP-UniCEUB

Brasília-DF, _____ de _____ de _____

Prezada Profa. Marília de Queiroz Dias Jácome

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB

O/A (diretor/a) do/a (escola), (Prof^ª. Diretor/a Nome do responsável) vem por meio desta informar que está ciente e de acordo com a realização nesta instituição da pesquisa intitulada “ _____”, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, Maria Aparecida de Carvalho Correia, a ser realizada em _____.

A pesquisadora responsável declara estar ciente das normas que envolvem as pesquisas com seres humanos, em especial a Resolução CNS no 196/96 e que a parte referente à coleta de dados somente será iniciada após a aprovação da pesquisa por parte desse Comitê e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), se também houver necessidade.

Nome e carimbo com o cargo do representante da instituição onde será realizado o projeto

ANEXO 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Entrevistas semiestruturadas

Os significados implícitos nas interações professor-aluno e a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual.

Instituição da pesquisadora: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Pesquisadora responsável: Maria Aparecida de Carvalho Correia, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo deste estudo é analisar como os significados construídos pelos professores e manifestados nas interações em sala de aula refletem na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, em duas salas de aula de Ensino Fundamental I de uma instituição pública de ensino do Distrito Federal.
- Você está sendo convidado a participar exatamente por ser professor de uma das escolas escolhidas para realização da pesquisa.

Procedimentos do estudo

- Sua participação consiste em responder a uma entrevista semiestruturada sobre o tema da pesquisa.
- O procedimento utilizado na pesquisa corresponde à realização de uma entrevista

semiestruturada sobre o tema da inclusão de alunos com deficiência intelectual.

- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento nesta etapa do estudo.
- A entrevista será gravada com o seu consentimento, a fim de facilitar o posterior trabalho de análise, e será realizada em local previamente combinado com os participantes, nas dependências da própria instituição escolar.

Riscos e benefícios

- Este estudo possui baixo risco, inerente ao procedimento de entrevista.
- Medidas preventivas durante a entrevista serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudar no maior conhecimento sobre a questões relativas à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora responsável.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pela pesquisadora e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. A gravação em áudio da entrevista será destruída após a conclusão da pesquisa. Os instrumentos utilizados ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/Uniceub, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, _____ RG _____, após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, ____ de _____ de _____

Participante

Maria Aparecida de Carvalho Correia

Telefone: (61) 8188-2383; E-mail: ma_correia@hotmail.com

Endereço da responsável pela pesquisa:

Instituição: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Endereço: Campus Asa Norte, SEPN 707/907, Bloco 3, Térreo.

Bairro: /CEP/Cidade: Asa Norte, Brasília/DF. CEP 70790-075

Telefone p/contato: (61) 8188-2383

ANEXO 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Observações diretas

Os significados implícitos nas interações professor-aluno e a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual.

Instituição da pesquisadora: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Pesquisadora responsável: Maria Aparecida de Carvalho Correia sob a orientação da Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira.

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo deste estudo é analisar como os significados construídos pelos professores e manifestados nas interações em sala de aula refletem na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, em duas salas de aula de Ensino Fundamental I de uma instituição pública de ensino do Distrito Federal.
- Você está sendo convidado a participar exatamente por ser professor de uma das escolas escolhidas para realização da pesquisa.

Procedimentos do estudo

- Sua participação consiste em permitir a observação direta por parte da pesquisadora do

desenvolvimento de atividades regulares em sala de aula na turma escolhida.

- O procedimento utilizado na pesquisa consiste na realização de observações diretas em sala de aula. As observações serão realizadas em sala de aula de forma a interferir o mínimo possível.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento nesta etapa do estudo.
- As observações serão registradas no diário de campo da pesquisadora e serão realizadas em sala de aula, com o seu consentimento.

Riscos e benefícios

- Este estudo possui baixo risco, inerente ao procedimento de observação.
- Medidas preventivas durante a observação serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudar no maior conhecimento sobre questões relativas à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora responsável.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados e os dados dos alunos da turma escolhida serão manuseados somente pela pesquisadora e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as informações (registros por escrito no diário de campo da pesquisadora) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. Os instrumentos utilizados ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade e a privacidade dos alunos da turma observada.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UnICEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou

danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, _____ RG _____, após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, ____ de _____ de _____

Participante

Maria Aparecida de Carvalho Correia

Telefone: (61) 8188-2383; E-mail: ma_correia@hotmail.com

Endereço da responsável pela pesquisa:

Instituição: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Endereço: Campus Asa Norte, SEPN 707/907, Bloco 3, Térreo.

Bairro: /CEP/Cidade: Asa Norte, Brasília/DF. CEP 70790-075

Telefone p/contato: (61) 8188-2383

ANEXO 5**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES**

Nome:

Idade:

Gênero:

Formação acadêmica:

Turma que leciona:

BLOCO 1 – TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Fale um pouco sobre sua formação profissional: o que o(a) levou a escolher essa profissão; qual sua formação acadêmica; tem alguma especialização ou pretende fazer, dentre outros aspectos que ache importante mencionar.
2. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
3. Você poderia falar um pouco sobre a sua trajetória profissional antes de vir para esta escola?
4. A escola incentiva os professores a fazerem cursos ou buscarem maiores informações sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais? (Se sim, como?)
5. Você já participou de algum curso específico voltado à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais? (Se sim, qual o curso e o que ele acrescentou aos seus conhecimentos e modificou em suas atitudes?)

6. Você participou da formulação do Projeto Político Pedagógico - PPP adotado atualmente pela escola? Qual a sua opinião sobre o PPP atual sob o enfoque da educação inclusiva?

BLOCO 2 – CONCEPÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA, PRECONCEITO E INCLUSÃO ESCOLAR

7. Qual sua visão sobre os conceitos de deficiência e de necessidades educacionais especiais? Há diferença entre eles ou não, na sua opinião? (Se sim, quais?)
8. Fale um pouco sobre o que você sabe sobre o desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência intelectual. Você acha que os professores em geral estão preparados profissionalmente para lecionar para alunos com deficiência intelectual, ou não? Por quê?
9. Você trabalha há muito tempo com alunos com necessidades educacionais especiais? Já teve algum aluno com deficiência intelectual? Tem algum atualmente em suas turmas? O que você acha sobre a inclusão desses alunos em turmas regulares?
10. Em sua experiência profissional, você já presenciou manifestação de preconceito com relação aos alunos com deficiência intelectual, ou não? (Se positivo, cite algumas situações em que você observou atitudes preconceituosas. Nestes casos, você interferiu de alguma forma, ou não? Por quê?)
11. Em sua opinião, os meios de suporte (profissional e material) oferecidos pela escola para auxiliar os professores na inclusão dos alunos com deficiência

intelectual são suficientes, ou não? (Se não, quais outros meios você acha que poderiam auxiliar os professores em seu trabalho?)

12. O que você considera que poderia ser feito nesta escola para favorecer ainda mais o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual?

BLOCO 3 – INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E HETEROGENEIDADE

13. Descreva em termos gerais alguns de seus alunos.
14. Para você há mais homogeneidade (eles são mais parecidos entre si) ou mais heterogeneidade (são mais diferentes entre si) nas turmas? O que você acha mais positivo e por quê?
15. Quais as características você gostaria de destacar em seu relacionamento com os alunos em sala de aula? Há algum comportamento específico seu com relação a alunos com necessidades educativas especiais, ou não? (Se sim, quais?)
16. Gostaria de acrescentar alguma coisa?

BLOCO 4 – SITUAÇÃO HIPOTÉTICA

João, de nove anos de idade, diagnosticado com deficiência intelectual, cursando o terceiro ano do Ensino Fundamental, apresenta, segundo a professora, dificuldades para operar no nível abstrato. Anteriormente, a professora vinha trabalhando com ele conteúdos básicos, como por exemplo, a distinção de cores. Quais seriam as estratégias pedagógicas que você indicaria para proporcionar um melhor desenvolvimento escolar para ele? Por quê?

ANEXO 6
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Série e turma:

Quantitativo de alunos (as):

Quantitativo de alunos (as) com deficiência intelectual:

Professor (a):

Idade:

Formação acadêmica:

Turma que leciona:

1. Observar a organização da sala de aula: disposição das carteiras; distribuição dos(as) alunos(as) no espaço (espontânea, ou induzida pelo(a) professor(a) – há separação entre grupos, ou ficam distribuídos aleatoriamente); posicionamento do(a) professor(a) no espaço (à frente, entre os(as) alunos(as) – círculo, circulando durante a aula); acessibilidade; limpeza e organização.
2. Observar a dinâmica ou estratégias pedagógicas adotadas pelo(a) professor(a) no início da aula, no direcionamento das tarefas e nas atividades desenvolvidas em sala de aula.
3. Observar o posicionamento do(a) professor(a) em situações como: conversas paralelas; conflitos entre alunos(as); dispersão durante a explicação; entrada e saída da sala; manifestações de discriminação; há direcionamento de mais atenção a alunos(as) específicos(as)? Por quê (indisciplina, dificuldades, bom comportamento, etc.)?

4. Observar as reações dos(as) alunos(as): com relação a reclamações do(a) professor(a); na interação com os(as) colegas (há diferenças na relação com os alunos com NEE?); há demonstração de afeição ou afinidade com o(a) professor(a)?
5. Observar se os(as) alunos(as) com deficiência intelectual recebem a atenção do professor. Como é direcionada essa atenção?
6. Atentar para a distribuição de tarefas e responsabilidades, para os prazos estabelecidos, para as exigências e para o feedback dado pelo(a) professor(a) aos(as) alunos(as). Há diferenças de parâmetros para os(as) alunos(as) com deficiência intelectual?
7. Observar as interações dos(as) alunos(as), professores(as) e demais sujeitos presentes na escola durante os momentos informais de convivência (recreio, entrada, saída, aulas especializadas).